



Mimari Tasarım Eğitiminde “Aktif Stüdyo” Deneyimleri

“Active Studio” Experiences in Architectural Design Education

✉ Bengi YURTSEVER,¹ ✉ Çiğdem POLATOĞLU²

EXTENDED ABSTRACT

In today's world, where everything is easily and frequently replicated, that which is unique is disappearing. These circumstances change the point of view of the individual regarding design and create a society that seeks and prefers uniformity, devalues what is unusual or different, and does not encourage or develop original, distinctive ideas. The environment is a reflection of the architectural approach and the prevailing thinking. The present study examines this scenario in the context of the educational dimension of architectural design and assesses these issues using a discovery process of constant change. Generation, experience, and meaning given to difference, space, place, atmosphere, and their components were examined to analyze the effect of cognitive differences and the value of originality in relation to the environment. An inverted approach was used, focused on alternative learning environments and participant interaction. To contrast a process with structured, stratified views, contemporary learning approaches were applied as the foundation of this study: a constructivist, embedded, qualitative research formula. The issues were explored from within the architectural design studio experience. An “active studio” concept based on experiences was used, incorporating personalized and constructivist ideas generated using blended learning and an inverted methodology. In this approach, the hypothesis of the study is not a static problem. Instead, it is flexible and organic, renewed in every new environment. The network of relationships among studio members, which reveals the field of experience, generates the initial formulation. The questions and problems identified in the first studio experience are the basis for new hypotheses, and create a different, second studio environment. The active studio experience, because it is dynamic and involves questioning what currently exists, is an environment that animates and inspires individual exploration. It fosters the ability to genuinely be involved in the flow of the moment and, without force, do what the moment requires, rather than simple, directed activity that does not explore beyond the present standard. In order to see the comprehensive, long-lasting experience environment, all three of these studio experiences were evaluated, including consideration of:

- Sharing
- Suggestion development
- Responsibility
- Volunteering
- Communication

These elements were measured after the studio experience according to the analysis of the structure and findings, including participant interaction. The active studio should be seen as an environment that adapts to the present and continues to flow with it, not as a differentiated environment. This could be considered a process of recovery. Given the increasing number of architecture students and the growth of academic departments, blended media provide a valuable addition or alternative. The rigid structure of today's environment and architectural design studios have the potential to be active and truly creative in essence.

Keywords: Active studio; Architectural design education; blended learning; constructivist grounded theory; studio culture.

Bu makale 2017 yılında YTÜ Mimarlık Fakültesi Mimari Tasarım Doktora Programında Bengi YURTSEVER tarafından Prof. Dr. Çiğdem POLATOĞLU yöneticiliğinde hazırlanan Mimari Tasarım Eğitiminde “Aktif Stüdyo” Deneyimleri isimli tez çalışmasından üretilmiştir.

¹Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Bina Bilgisi Anabilim Dalı, Muğla
²Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Bina Bilgisi Anabilim Dalı, İstanbul

Başvuru tarihi: 09 Ekim 2018 - Kabul tarihi: 10 Mayıs 2020

İletişim: Bengi YURTSEVER. e-posta: bengiyurtsever@gmail.com

© 2020 Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi - © 2020 Yıldız Technical University, Faculty of Architecture

Her şeyin her yerde, kolaylıkla varlık gösterebildiği günümüzde, kendine özgü olan zamanla yok olmaktadır. Bireyin tasarım ve bunun sürecine ilişkin bakış açısını da değiştiren bu durum, sürekli benzer üretimleri arayan, farklı olanı yadırgayan, tek tipleşmeden rahatsız olmayan, özgün fikir geliştiremeyen bir topluluğu da beraberinde getirmektedir. Bu topluluktaki kişilerin yaşadığı ve tasarladığı ortamlar da günün düşünce biçimi ile birlikte mimari yaklaşımını ortaya koymaktadır. Değişimlerin arka planda sürekli değerlendirildiği bu çalışmanın amacı, sorunu mimari tasarımın eğitim boyutunda ele almak; mimari tasarım eğitimine ilişkin deneyimleri paylaşırken, gömülü kalmış sorunları eş zamanlı olarak bu keşfetme sürecinde tartışmaya açmaktır. Soruna ilişkin arayışa, ters yüz bir yaklaşım ile başlanmış; katılımcı etkileşimi ile anlamlandırılan bir çalışma yapılmıştır. Yapılandırılan görüşlerin katmanlaştığı süreçte, çağdaş öğrenme anlayışlarından yararlanılmıştır. Yapılandırmacı gömülü kuram nitel araştırma örüntüsü, bu arayışın iskeletini oluşturmuştur. Günümüz ortamının çelişkili yapısının, özünde "aktif" olabilecek bir potansiyeli taşıdığı görüşünden yola çıkılarak, çalışma sürecinde üretilen "aktif stüdyo" kategorisinin farklı bileşenler ile mimari tasarım stüdyolarında deneyimlenebileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Aktif stüdyo; harmanlanmış öğrenme; mimari tasarım eğitimi; stüdyo kültürü; yapılandırmacı gömülü kuram.*

Giriş

Bir fikir yerleştiğinde insan onunla birlikte koşmalıdır. O fikir öngörülemez noktalarla ulaşmak için orada burada zikzaklar yapacak ve bu zikzakların asla bir sonucu olmayacaktır (Ballantyne, 2012, s.108).

Küçük ölçekli görülebilecek bir mimari tasarım stüdyosu uygulaması; eğitimden, insan psikolojisine; yapıcı çevre üretiminden, sosyolojiye kadar büyük ölçekli birçok soruna erişebilir. İçinde bulunulan kaos ortamı, en ufak bir doku-nuş ile değişim gösterebilirken, o değişimin gerçekleşebilmesi adına her türlü karmaşayı da içinde barındırmaktadır.

Mimari tasarım stüdyosundaki öğrenme ortamı, yürütücülerin ve öğrencilerin deneyimlerini taşıyıp paylaştığı bir kültürdür. Bu kültürün aktörlere bağlı çok fazla değişkeni vardır. Stüdyo ortamında yapılan çalışmaların ve sürecin özgünlüğünün kaybolmaması adına bu değişkenler ön plana çıkarılmalıdır. Bu bağlamda, öğrenme sorunsalı tartışılırken, göz ardı edilen bilişsel farklılıklar ve özgünlük ilişkisinin, "ortam" üzerine etkisi irdelenmiştir.

"Ortam" ile aranan ana kodlar çalışma kapsamında kuşak, deneyim, farklılık, mekân, yer, atmosfer ve bileşenleri olarak belirlenmiştir. Alternatif öğrenme ortamları üzerinde yoğunlaşan bu kapsam harmanlanan bir ters yüz süreçte doğru sürüklenmiştir. Örüntü olarak yapılandırmacı gömülü kuram¹ ile bütünleşen çalışmada, bu yaklaşıma ait zikzak yaklaşım benimsenmiş, gömülü olan sorun doğrudan mimari tasarım stüdyosu deneyiminin içinden keşfedilmiştir.² Bu yaklaşımda çalışmaya ait hipotez, kendini doğrudan alan çalışmasının içerisinde yapılandırarak sürece katılır.

Dolayısıyla hipotez donmuş bir sorun olarak, anlık bir yerde konumlanmaz. Onun yerine her yeni ortamda kendini yeniler. Deneyim alanını ortaya çıkaran ve sorunu keşfetme arayışında olan bu ilişkiler ağı çalışmanın başlangıç kodlamasını oluşturmaktadır.

Çalışmada öğrenme ile ilgili olarak ön plana çıkan kavramlar; kişiselleştirilmiş, yapılandırmacı, harmanlanmış öğrenme ve ters yüz sınıflardır. Mimari tasarım stüdyosuna uyarlanabilecek çağdaş öğrenme ortamlarına ilişkin irdemelerin, yerinde yapılması ana fikri ile sorunun keşfinin gerçek bir stüdyo ortamında deneyimlenmesine karar verilmiştir. İlk stüdyo deneyiminin ardından karşılaşılan sorunlar göz önünde bulundurularak, yeni hipotezler oluşturulmuş ve buna bağlı olarak iki farklı stüdyo ortamı daha deneyimlenmiştir. Alternatif öğrenme ortamları, yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımı içerisinde değerlendirilirken, deneyimlerle birlikte oluşturulan "aktif stüdyo" kavramına odaklanılmıştır. Tüm bu araştırma sürecinde ortaya çıkan geçici varsayımlar ile kurgulanan stüdyo deneyiminden sonra belirlenen yeni sorunlar ve sorular kapsamında yeni bir düşünce pratiği içine girilmiştir (Şekil 1).

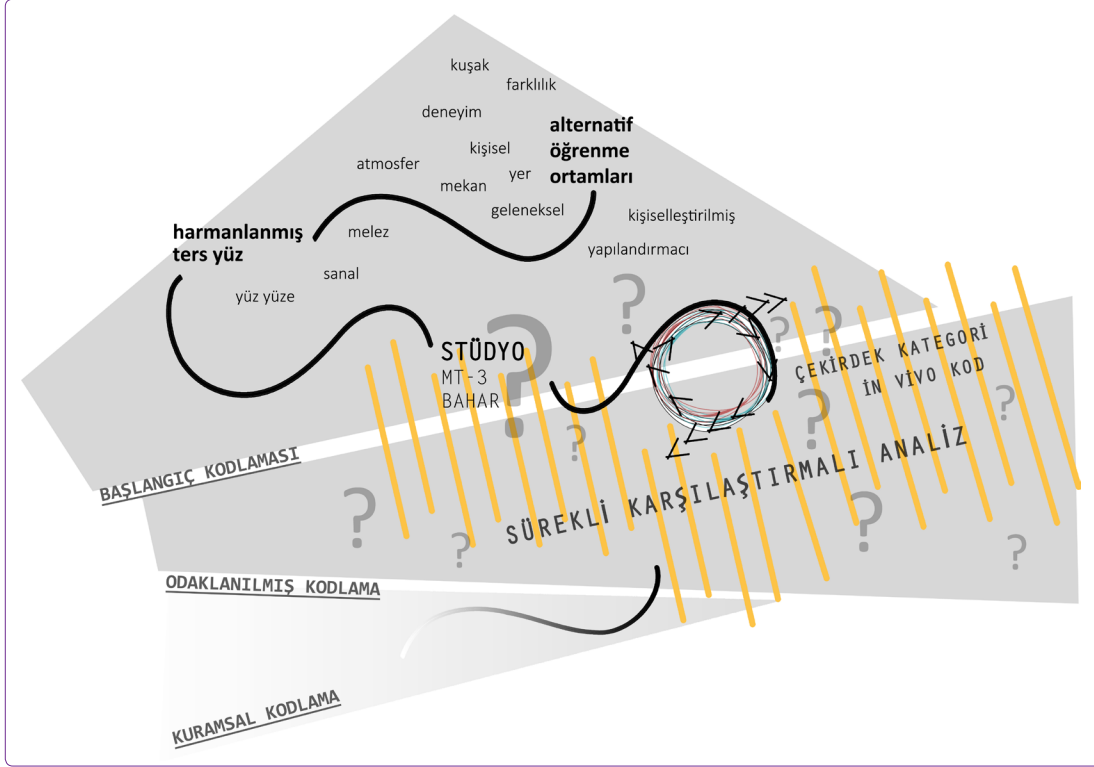
Çalışmanın içerisinde yer alan ana kavramlar ve araştırma örüntüsüne ilişkin yerinde açıklamalara ek olarak okuma sürecini kolaylaştıracağı düşünülen bir sözlük oluşturulmuştur (Tablo 1).

Öğrenme Ortamını Kişiselleştirmek

Öğrenme kuramları irdelendiğinde farklı dönemlerde, ortamın gerekliliklerine göre değişim gösteren anlayışlar dikkat çekmektedir. Farklı araştırmacılar, farklı şekillerde gruplandırarak beraber beş öğrenme anlayışının geliştirilmiş olduğu söylenebilir: davranışsal, bilişsel, insancıl, yapılandırmacı ve nörofizyolojik (Özden, 2005a; Şimşek, 2015; Bacanlı, 2006). Davranışçı öğrenme kuramcıları, öğ-

¹ Yapılandırmacı gömülü kuram, diğer gömülü kuram örüntüleri gibi çeşitli kodlama süreçleri ile oluşturulmaktadır. Kodlama, araştırmacının çalışma süreci kapsamında ele aldığı fikirleri belirleyebilmek, anlayabilmek, değerlendirebilmek, aktarabilmek için kendine özgü terimlerle özetlemesidir (Çelik ve Eksi, 2015). Sürekli karşılaştırmalı analiz yaparak daha fazla veri elde edilebileceği düşünülmektedir. Kategori ise süreç içerisinde soyutlanan eylem ve etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2012). Bu soyutlamalar elde edilen kodlardan yararlanılarak yapılmaktadır. Dolayısıyla da kategorilerin kodlardan oluşturulmuş olduğu söylenebilir. Charmaz (2006), yapılandırmacı örüntüsünde katı veri analizine karşı çıkmakla birlikte süreci görünürleştirme adına takip edilebilecek üç kodlama önermektedir: başlangıç, odaklanılmış, kuramsal.

² Diğer nitel araştırmalardan farklı olarak gömülü kuramda veri toplama, veri analizi ve kuram inşa etme süreci eş zamanlı olarak ilerlemektedir (Groat ve Wang, 2013). Gömülü kuram, bilinen diğer araştırma örüntülerinin aksine, öncelikle alan çalışmasıyla başlayabilmektedir. Ters yüz edilmiş bu araştırma süreci "zikzak" süreci olarak adlandırılmaktadır (Çelik ve Eksi, 2015).



Şekil 1. Çalışma akışı.

reneni pasif bir alana yerleştirmekte, onları durağanlaştırmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramcıları bunu reddederek, öğrenenlerin sadece durağan bilgi alıcıları olmadıklarını; alınan bilgilerin belli kodlar ile hafızaya yerleştirildiğini, gerektiğinde bunların geri çağrıldığını savunmaktadır. Yirmi birinci yüzyılın temel özelliklerinden birisi artan bilgiye bireyin nasıl ulaşabileceğine ilişkin yeni ve farklı sorgulamaların yapılmasıdır. Önemli olanın bireyin kendisinin olduğu ve bu kendiliğini keşfetme eylemindeki “nasıl” sorusunun yanıtının aranması, geleneksel anlayışlara alternatiflerinin arandığı süreci doğurmaktadır. Yirmi birinci yüzyıl kuramcılarının göre çağdaş öğrenme ortamlarının kurgusunda, ön planda olan yapılandırmacı öğrenme ise, bir çeşit yorumlama ve yeniden yapılandırma anlayışına dayanmaktadır. Bu anlayışta öğrenme ortamının tanımı da sadece bir “sınıf” ortamından koparak, öğrencinin varlık gösterdiği tüm alanlara doğru genişlemektedir (Keppell, 2014).

Bilgi toplumunda değişmekte olan bilginin kazanımı anlayışı, eğitilmiş bireyin tanımı ile beraber öğrenme ve öğretme anlayışları da etkilenmektedir (Özden, 2005b). Öğretme eyleminin yerini alan “öğrenme”, süreci dikte edilen bir eylemden taşıyarak, bireye bağlı bir kazanıma dönüştürmektedir (Tablo 2). Aydın’ya (2015) göre, “öğrenmeyi öğrenme” paradigması ve bununla birlikte gelişen stüdyo kültürü ortamı, yapılandırmacı anlayışın mimari tasarım eğitimindeki yansıması gibi düşünülebilir. Sözü edilen paradigmaya göre bir öğrenme ortamı, öğrencinin tasarıma ilişkin özgün bilgisini, kendi deneyimleri

aracılığıyla edindiği ve bunların tartışıldığı, eleştirildiği bir yerdir. Soru sorma ve tartışmalar ile birlikte gelişen yorumlama becerisi de yeni anlamların kazanılmasına olanak sağlayabilecektir.

Yapılandırmacı anlayış, var olan bilginin “öğrenen”ler arasında yapılandığını ve bu yapılanma ile içselleştirildiğini savunan bir anlayış olarak özetlenebilir. Geleneksel anlayıştaki bilgi “aktaran” kişi rolü, yapılandırmacı anlayışta farklı bir deneyim alanındaki “öğrenen” kişiye dönüşmektedir. Deneyim ön planda tutulurken, bilginin bu deneyimler ile yaşaması ve bilişsel alanda yapılandırılması savunulmaktadır (Çetin ve Altun, 2014; Şimşek, 2015).

Yapılandırmacılık özünde öğretme eylemini değil karşılıklı bir öğrenme pratiğini savunur (Güven, 2016). Bilgi kalıp halde öğretilen ve aktarılan bir şey olmaktan çıkar. Birey tarafından yapılandırılan bir sürece dönüşür. Dolayısıyla birey tüm deneyimleri ile öğrenme sürecine aktif bir şekilde dâhil olur.

Yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenme ortamı ile bir etkileşimi olan birey, bilişsel olarak da kendi anlamını oluşturmaktadır; dikte eden bir öğretmenin aktararak verdiği bilgiyi doğrudan almadan onu dönüştürmekte ve kendine en uygun olduğunu düşündüğü yöntem ile içselleştirmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayış, öğreneni pasif konumdan aktif bir konuma taşımakta ve kendi öğrenmesinden sorumlu olan bireyler konumuna getirmektedir (Çetin ve Altun, 2014; Şimşek, 2015) (Tablo 3).

Tablo 1. Sözlük

Aktif öğrenme: Öğrencilerin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üzerine aldığı, öğrenme deneyimleri kazanmaları için fırsat sağlayan öğrenme anlayışıdır.	Kod: Katılımcılarla ortak etkileşim sonucunda ortaya çıkan, doğrudan belli bir ifadeyi vurgulamak amacıyla seçilen terimler.
Aktif stüdyo: Çalışma kapsamında üretilmiş bir kavram olup, aktif öğrenme anlayışının mimari tasarım stüdyolarında gerçekleştirildiği bir ortamı betimlemektedir.	Kuramsal doygunluk: Elde edilen tüm veriler ile kurulan etkileşimlerin, kendi içerisinde bütünlüğe vardığına inanarak, araştırmanın toparlanması yönünde verilen öznel karar verme durumu.
Başlangıç kodlaması: Yapılandırmacı gömülü kuramda verilerin yoğun bir biçimde sorgulandığı ilk kodlama aşaması.	Kuramsal kodlama: Yapılandırmacı gömülü kuramda çalışma sürecindeki kategorilerin arasındaki ağların oluşturulduğu soyut kodlama aşamasıdır.
Betimsel analiz: Farklı kişilerin aynı soru hakkındaki farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği biçimde aktarıldığı ve yorumlandığı nitel analiz yöntemidir.	Memo yazımı: Elde edilen kodları ve kategorileri geliştirme amacıyla yapılan, ağ oluşturuca not alma süreci.
Çekirdek kategori: Gömülü kuram araştırmalarında, sorunun odaklandırıldığı ana kategori.	Odak grup görüşmesi: Birebir görüşmenin aksine belli bir grup katılımcı ile gerçekleştirilen, soru ve tartışmalarla ilerleyen, araştırma süreci için veri elde etme yöntemidir.
Filtreleme: Bireye özgü olarak algı alanına giren ve giremeyen durumları betimlemek amacıyla kullanılan bir kavramdır.	Odaklanılmış kodlama: Yapılandırmacı gömülü kuramda katılımcı görüşlerini en çok yansıtan ve onlara odaklanarak yeni kavramlar ve kodlar üreten kodlama aşamasıdır.
Geleneksel anlayış: Yapılandırmacı anlayışların aksine öğretmen ve öğrenci ayrımının daha net biçimde varlığını sürdürdüğü öğrenme anlayışı.	Olgu bilim: Farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olunamayan olgulara odaklanarak ilerleyen araştırma örüntüsüdür.
Gelişen/klasik gömülü kuram: Glaser tarafından geliştirilen, veriler ile sosyal süreci açıklayarak kuram geliştirmeye odaklanan gömülü kuram örüntüsüdür.	Sanal ortam: Öğrenme ortamı olarak internet ile erişilebilen ve paylaşımların yapıldığı ortamı betimlemektedir.
Gömülü kuram: Bir kuramı test etmek yerine, incelenen sosyal bir süreci açıklayacak bir kuramı inşa etmenin önemini vurgulayan; bir diğer anlamıyla süreç kuramı olarak ifade edilebilecek nitel araştırma örüntüsüdür.	Sistemik gömülü kuram: Strauss’un geliştirmiş olduğu açık, eksten ve seçici kodlama ile veri analizi adımlarını kuran, kuram oluşturmaya yönelik sistemik tanım üretme olarak gelişen nitel araştırma örüntüsüdür.
Görüşme formu yaklaşımı: Benzer konulara yönelmek yoluyla farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınmasını amaçlayan birebir görüşme yaklaşımıdır.	Sürekli karşılaştırmalı analiz: Veri elde etme ve analiz sürecinin eş zamanlı ilerlediği, veriler içinde gömülü kalan kavramları açığa çıkarmaya yönelik analiz yöntemidir.
Harmanlanmış öğrenme: Tek bir öğrenme ortamı yerine farklı birçok olanak ile öğrenmenin gerçekleştirilebileceği, karma bir ortam yaratma endişesinde olan anlayıştır. Çalışma kapsamında sanal ve yüz yüze olmak üzere iki ortam kullanılmıştır.	Ters yüz stüdyo: Dikte anlatımına dayalı ortamdan kopabilmek amacıyla öğrencilere önceden dersle ilgili bilgilerin verildiği, bu sayede aynı bilgiye farklı deneyimler aracılığıyla sahip olan katılımcıların dahil olabildiği stüdyo ortamıdır.
İn vivo kodlama: Araştırmacı tarafından çalışma sürecinde katılımcı etkileşimleri ile oluşturulmuş kodlamadır. Gündelik hayat içerisinde kullanılan terimler bu kodlama ile kendine yeni bir anlam kazandırabilir.	Yapılandırmacı anlayış: Öğrenme ortamı ile etkileşimi olan bireyin, bilişsel olarak da kendi anlamını oluşturduğu ve bu ortama dahil edebildiği, dolayısıyla da yapılabilen bir öğrenme sürecini betimleyen, dikte ile ilerleyen geleneksel anlayışa karşı çıkan anlayıştır.
Kategori: Araştırmacı tarafından veriler ile birlikte tanımlanan ve süreci anlamak için kullanılan gruplandırılmış ana konular.	Yapılandırmacı gömülü kuram: Charmaz tarafından geliştirilen, kuramın süreç içerisinde yapılması ile gerçekleştirilebileceğini savunan, katılımcıların anlamlandırılmalarının ön planda olduğu süreç yaklaşımını nitel araştırma örüntüsüdür.
Kavram: Araştırmacı tarafından üretilen ya da yorumlanan ana konular.	Yüz yüze ortam: Öğrenmenin aynı zaman ve mekanda bulunan katılımcılar ile gerçekleştirildiği ortamıdır.
Kişiselleştirilmiş öğrenme: Her öğrencinin öğrenmeye ilişkin farklı bileşenlere sahip olabileceğini ve öğrenmenin buna göre yapılmasının gerekliliğini ve önemini savunan yaklaşım.	Zikzak yaklaşım: Gömülü kuramda, araştırma sürecini ters yüz ederek, önce alan çalışması ile başlamak, ardından gelişime bağlı sorunların ortaya konduğu ve yeni verilerin ürettiği çalışmaya yaklaşım biçimidir.

Mimarlıkta beş duyu ile birlikte sezgisel birtakım bileşenlerin de sürece dâhil olması, geleneksel öğretmeye dayalı yaklaşımları zorlayabilmektedir. Yapay çevrede bu-

lunan herhangi bir mimari ürünün, örneğin bir binanın anlamı, mimarlığın ötesinde bir konumda yer almaktadır. Kişinin bilincinde olan bu öte dünya, kendiliği ve varlık duy-

Tablo 2. Çağlara göre öğrenmeyi öğrenme anlayışı (Şimşek, 2015'ten uyarlanmıştır)

Endüstri Çağı	Bilgi Çağı
Direktör olarak öğretmen	Danışman ve yönlendirici olarak öğretmen
Bilgi kaynağı olarak öğretmen	Beraber öğrenen öğretmen
Müfredata dayalı öğrenme	Öğrenci odaklı öğrenme
Zaman dilimlerine bölünüş, kesin sınırlı öğrenim	Açık, elastik, anında öğrenim
Ağırlıklı olarak bilgi odaklı, teorik, soyut prensipler ve araştırmalar	Proje ve problem odaklı, gerçek hayat modelleri, somut eylem ve refleksiyon
Alıştırma ve uygulamalar	Araştırma ve tasarım
Kural ve yöntemler	Keşif ve buluşlar
Rekabetçi	İş birliğine yönelik
Sınıf odaklı	Toplum odaklı
Önceden belirgin sonuçlar	Açık uçlu sonuçlar
Normlara uygun	Yaratıcı çeşitlilik
Eğitim konusu olarak teknoloji	Öğrenme aracı olarak teknoloji
Statik medya sunumları	Dinamik çoklu ortam uygulamaları
Sınıf içinde haberleşme	Bütün dünya ile haberleşme
Normlara yönelik değerlendirme	Uzman, hakem ve kendi kendine değerlendirme

Tablo 3. Geleneksel ve yapılandırmacı anlayışın karşılaştırılması (Şimşek, 2015'ten uyarlanmıştır)

Geleneksel anlayış	Yapılandırmacı anlayış
Bilgi bireyin dışındadır, neseldir. Öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duyduklarını ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

gusu arasında sürekli dolaşmaktadır (Pallasmaa, 2011). Mimarlık, bu şekilde deneyimlerle anlam kazanmakta iken anlamlar da mimarlık ile farklılaşmaktadır. Deneyimler, bireyin sadece geçmişte olanın varlığını güçlendirdiği ya da onu olduğu gibi bıraktığı bir şey değildir (Jay, 2012). Deneyimler, katmanlaşarak kendini yenileyen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu yenilenme potansiyelinin kendini gösterebilmesi, sürecin anlamlanması için bunların farklı araçlar ile farklı amaçlarla dönüşümünün paylaşılması önemlidir. Buna bağlı olarak güncel ortam sadece stüdyo yürütücüsünün odakta olmadığı, paylaşım döngüsünün sağlanabileceği, odağın yürütücü-öğrenci arasında gerçekleştiği bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bu da durağanlıktan öte, her sürecin dinamik ve tartışmalı olduğu bir ortamda gerçekleşebilecektir.

Bilginin birbir aktarılmasından öte, yaşanılarak öğrenilmesi; buna bağlı olarak da içselleştirilebilmesi hedefi, çağdaş öğrenme ortamlarını biçimlendirmektedir. Bu arayışta özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları dikkat çek-

mektedir. Yapılandırmacı anlayış, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının uyarlanabilmesinde bir askı görevi görmektedir. Bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme stilleri ve hızları, yetenekleri, beklentileri, deneyimleri, motivasyonları gibi birçok özellik kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarında göz ardı edilmemekte, sürecin özüne katkı sağlayabilmektedir (Şahin ve Kışla, 2013). Bireyi kendi yapan bu farklılıklar, mimari tasarım eğitimi sürecinde özellikle özgünlük adına ön planda olabilmelidir.

Kişiselleştirilmiş yaklaşımda her bireyin öğrenme hızı ve oranı kendine özgü olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla değerlendirmelerde bu bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaktadır. Laufenberg (2010) "Kişiselleştirme süreci ile ne anlatılmak isteniyor?" sorusuna yanıt olarak, kavramın anlamının sürekli değişebileceğini belirtmektedir. Bu farklılıklar ile dolu geniş çerçeveye, filtreleme kavramı ile bütünleşen ve günümüz mimari tasarım eğitimi ortamlarında özgünlük arayışı sürecinde önemli olduğu halde göz ardı edilen bir alandır. Geleneksel öğretim ve bununla birlikte

gerçekleşen uygulama sürecinde de birtakım ürünler elde edilebilmektedir. Ancak bu ürünler, o bireyden bir şey taşımamaktadır.

Literatürde uyarlanabilir ya da bireyselleştirilmiş öğrenme olarak da geçen kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarına ilişkin güncel tartışmalar, özellikle sanal öğrenme araçları üzerinden gerçekleşmektedir. Sözü edilen sanallık, kendi kendine ulaşılabilirlik, erişilebilirlik kavramlarını özünde barındırmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileri kendinden olagelen, enformel ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen yapılandırıcılık ilkelerini gerçek pratiğe çeviren kişisel öğrenme ortamlarını oluşturmaya yöneliktir. Bu öğrenme ortamlarında kişi, gereksinimlerine göre kendi özgün çalışma alanını oluşturmakla yükümlüdür (Chatti ve ark., 2010).

Mimari tasarım eğitiminde kişiselleştirme üzerine olabilecek uyarlamalar, tasarım sürecinin gereksinimleri ile bir arada düşünülüp gerçekleştirilmelidir. Bu uyarlama sürecinde geleneksel öğretim anlayışı kaybolurken, yerini yapılandırıcı bir öğrenme anlayışına bırakabilmelidir. Buna bağlı olarak öğrenme sürecindeki amaç, çevrede olan bitenin gözlemlenmesini sağlayabilmek; bu görülenlerin yorumlanmasına olanak tanımak ve bunun için gerekli ortamı yaratabilmektir (Şimşek, 2015). Sanal ve yüz yüze ortamın bir arada kullanılabilmesi, harmanlanmış bir kurgu ile sorunlar için öneri getirilebilecektir.

Ters Yüz Sınıflardan Ters Yüz Stüdyolara

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitim ile sanal eğitimin olanaklarını birleştiren; gereksinime göre her ikisinin de olumlu yönlerinin kullanıldığı bir ortam olarak tanımlanabilir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Literatürde hibrid, melez, karma öğrenme olarak da yer almaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin sınıf ortamına aktarılması ise ters yüz sınıf olarak adlandırılabilir. Harmanlanmış öğrenme anlayışıyla oluşturulmuş bir ters yüz sınıf, sadece sanal ortamın devreye girmesi ile güne uyum sağlamış bir yaklaşım olarak düşünülmemelidir. Burada sanal ve yüz yüze ortamın birlikteliği söz konusudur. Bu nedenle iki ortamdan, birbirinden kopuk bir şekilde değil, harmanlanmış olarak yararlanılmaktadır. Ters yüz ortamdaki sanal süreç, sadece bir video anlamına gelmemeli; ders sırasında gerçekleşen anlamlı öğrenmenin aracı olarak değerlendirilebilmelidir (Hertz, 2015).

Ters yüz ortamdaki çeşitlilik kapsamında toplu halde dikte edilen bir şeyi, belirli tek mekânda öğrenmek yoktur. Sanal ortam aracılığı ile paylaşılan derse ilişkin bilgiler; öğrencilerin istedikleri mekânda, zaman diliminde, kendi programlarına göre irdelenebilecekleri bir konuma taşınmaktadır. İlk olarak, sanal ortamda yürütücüler tarafından paylaşılan öncül bilgiler ile karşılaşan öğrenciler, bu bilgileri özümsemeye ders saatinden önce başlamakta; yüz yüze

ortamda da sorgulamalar ve tartışmalarla destekleyerek pekiştirmektedir. Böylece sınıf hem dersin anlatıldığı hem de anlaşılmaya çalışıldığı konumundan uzaklaşmakta; konuların özümsemediği, anlam kazandığı, tartışılabilirdiği bir ortama doğru yaklaşmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıflarda öğrenciler dersten önce bilgi edinme ve anlama gibi alt düzey bilişsel süreçlere başlamakta; ders sırasında da yürütücülerin ve arkadaşlarının desteği ile uygulama, analiz, sentez, değerlendirme süreçlerine geçiş yapabilmektedir. Foust (2012), ters yüz yaklaşımın, öğrencilerde öğrenme merakını tetiklediğini de belirtmektedir.

Bugün, okullarda öğretilen birçok şey kâğıt kalem devri için tasarlanmıştır (Resnick, 2002). Araçların çok daha fazla olduğu günümüzde, bunun güncellenmesi sadece teknik anlamda nelerin eğitimde kullanılabilmesini değil, aynı zamanda buna bağlı olarak nelerin öğrenilebileceğini görmek açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar da yeni bilgilerin özümsemenin yapılandırıcı yaklaşımlar ile mümkün olabileceğini; pasif bir ders anlatımı yoluyla gerçekleştiremeyeceğini göstermektedir (Caperton, 2012). Ters yüz edilmiş ortam ile öğrenci de “bilgi aktarılan birey” olmaktan çıkarak “bilgiye ulaşmasını bilen, ulaşan; bilgiyi taşıyabilen birey”e dönüşmektedir.³ Ters yüz edilmiş ortamda sınıf, derste ne yapılacağını bilen bilinçli aktörler tarafından paylaşılmaktadır.

Mimari tasarım söz konusu olduğunda ise sınıftan çok stüdyo kurgusu gündeme gelmektedir. Ters yüz sınıfın de-tayda nasıl olabileceğinden önce, bu terimin stüdyo üzerinde yeniden düşünülmesi gerekmektedir. “Mimari tasarım eğitimi sürecinde ters yüz sınıfın kurgusunda nelere gereksinim olabilir”i sorgularken, mekân sınıftan stüdyoya; kavram da “ters yüz stüdyo”ya doğru dönüşmektedir. Sözü edilen ters yüz stüdyoda, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile elde edilebilecek veriler, mimari tasarım eğitimine ilişkin birçok soruna kaynak oluşturabilecektir. Sınıfın stüdyoya dönüşümünde söz konusu olabilecek farklılıklar, yaklaşımın stüdyo ortamına uygun olup olmadığını gösterebilecektir.

Mimari Tasarım 3 Bahar Stüdyosu Üzerinden Sorunların Keşif Süreci

Türkiye’de, çoğunlukla geleneksel öğretim anlayışının egemen olduğu liselerdeki öğrenciler, eğitim sisteminin algıyı köreltebilen yapısı nedeniyle paylaşım kapalı bir kuşak olarak yetişmektedir. Bu durumun gelişmesinde, Prensky’nin deyimleriyle dijital yerliler ile göçmenler⁴ arasın-

³ Flipped Learning, (MEF Üniversitesi, b.t.).

⁴ Prensky’nin (2001) öne sürmüştüğü “dijital doğanlar” ve “dijital göçmenler” kavramlarının özünde yer alan kuşak farklılığı, iletişim ağlarının kurulabilmesi konusunda güncel sorunlardan biri konumundadır. Prensky’ye göre dijital doğanlar, güncel ortamın içine doğrudan dahil olanlardır. Bu kuşağın, güne ait olanı kavraması ve ona ilişkin temsil araçlarını kullanması bir sorun değildir. Ancak teknolojiye, yoğun görsel ve yazılı sosyal paylaşım, hızlı algı biçimine sonradan uyum sağlaması gereken bir kuşak olan göçmenler, bu anlamda sorun yaşayabilmektedir.

daki iletişimsizlik boyutunun zamanla hızlı bir şekilde artmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Sözü edilen sıkıntıların yükseköğretime doğrudan yansımaları gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, mimari tasarım stüdyolarında yapılandırmacı bir mantıkla geliştirilen, harmanlanmış öğrenme anlayışının kullanılabilmesi için ortam oluşturulmuştur. Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü derslerinden “Mimari Tasarım 3 (MT3 Bahar)”,⁵ sözü edilen ortamın deneyimlenmesi için seçilmiştir.

İlk örneklem grubunun mimarlık eğitimi sürecinin ara sınıflarından biri olmasına özen gösterilmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin tasarım eğitimine ilişkin belli bir deneyime sahip olması stüdyo ortamının alternatiflerinin nasıl oluşturulabileceği konusundaki tartışmayı destekleyebilecektir.

“Mimari tasarım stüdyolarında ana sorun ne olabilir?” sorusundan başlayan irdelemede, kapsamın “Mimari tasarım stüdyosunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanabilir mi, ters yüz sınıf, ters yüz stüdyoya dönüşmeye uygun mu, güncel ortama uyumlu bir stüdyo ortamı oluşturulabilir mi?” soruları ile ele alınması hedeflenmiştir. Bu akış içerisinde deneyimlenebilecek geçici varsayımlar ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Harmanlanmış öğrenme ortamı ile düzenlenmiş ters yüz mimari tasarım stüdyosu, özgün süreçlerin yaşanabilmesi ve karşılıklı kazanımların sağlanabilmesi konusunda etkili olabilir.
- Ters yüz stüdyo ortamı, sınırların kaldırılmasına olanak verecek şekilde bileşenlere sahip olmalıdır.

Çalışmaya 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı “Mimari Tasarım 3” Grup 2’ye kayıtlı 12 öğrenci ile başlanmıştır; iki öğrencinin devamsızlığı ile 10 kişilik bir çalışma grubuna dönüşmüştür.

Stüdyo deneyimi süresince farklı veri toplama yöntemlerine danışılmıştır. İlk olarak açık uçlu anketler hazırlanmıştır. Bu anketler iki aşamalı olup, önce öğrencileri tanıma anlamındaki demografik kurgulu sorgulamalar yapılmış; ardından öğrencilerin geçmiş dönemdeki mimari tasarım stüdyosuna ilişkin deneyimleri ile ilgili bilgi edinme amacıyla ikinci bir anket yapılmıştır.

MT3 dersi için dönemlik bir program oluşturulmuştur. Programda %15 sanal, %85 yüz yüze olmak üzere öğrencilere iki farklı ortam sunulmuştur. Bu ortamlar, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı kapsamında bir araya getirilmiştir. Sanal ortamın içeriğini programda belirtilen konulara ilişkin sunumlar, tartışmalar, etkinlikler oluşturmaktadır. Çevrimiçi ders paylaşımı buradan sağlanmamaktadır. Yüz yüze

ortamda proje süreci ve sunumlar üzerinden tartışmalar yer almaktadır.

Dönemin ilk günü öğrencilerden iletişim bilgileri alınmıştır. Bu bilgiler ile birlikte internet üzerinden erişimin sağlanabileceği bir grup kurulmuştur. Gruba herkes etkinlik, yarışma, tasarım, ürün vb. içeriği gönderebilmektedir. Sanal olarak sunulması planlanan dört sunumdan ilk üçü öğrenciler ile paylaşılabilmiş; sürecin de işleyişine bağlı olarak son sunumdan vazgeçilerek konu, yüz yüze ortamda projeler üzerinde tartışılmıştır. Sunumlar, tartışmanın yapılabileceği dersten en az dört gün önce sisteme yüklenmekte ve duyurusu öğrencilere yapılmaktadır. Ders öğrencilerin bunları inceleyip gelmeleri ve kendi eklemeleri ile katılım yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla konu ile ilgili karşılıklı tartışma ve paylaşımın hem sanal hem de yüz yüze ortamda oluşturulması beklenmektedir. Böylece stüdyodaki tüm aktörlerin aynı bilgiye farklı deneyimler ile sahip olduğu, sınırların azaldığı bir ortam yaratılması hedeflenmiştir.

Dönem sonunda, sanal ortama öğrenci katılımının oldukça az olduğu gözlemlenmiştir. Süreç içinde bu kullanımı arttırmanın çeşitli yolları aranmış olsa da not kaygısı olmadan, gönüllü bir paylaşım ortamı gerçekleştirilememiştir. Öğrencilerin çoğunun grup içinde ve yürütücüler ile iletişimi zayıf olmamasına rağmen, bu iletişim sanal ortama taşınmamıştır. Dolayısıyla bilginin paylaşılması ve yayılması konusunda sanal ortam ağı beklenenden zayıf kalmıştır. On beş haftalık sürecin sonunda öğrencilerden geri bildirim almak için katılımcılarla birebir görüşme yapılmıştır.

Görüşme yönteminde “görüşme formu yaklaşımı” benimsenmiştir. Görüşme formu yaklaşımı, benzer konulara yönelmek yoluyla farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınmasını amaçlamaktadır (Patton, 1987). Görüşmeciler önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmede asıl hedef, sanal ortamın kullanımı üzerinden paylaşım seviyesini görebilmek ve buradan da sınırların durumu ile ilgili elde edilebilecek verileri yorumlamak olarak belirlenmiştir. Sınırların karma ortam aracılığıyla aşılabilmesi, mimari tasarım stüdyosunda özgür, eleştirel, tasarımcı düşünmenin gelişebilmesi ve özgün süreçlerin yaşanabilmesi adına önemli görülmektedir. Bu kapsamda görüşme üç ana soru çerçevesinde yürütülmüştür:

- Sanal sunumlardan yararlanabildiniz mi?
- Sanal ve yüz yüze ortamın daha aktif kullanımı için neler yapılabilirdi?
- Dönemle ilgili eleştirileriniz nelerdir?

Görüşmelerin irdelenme sürecinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşünceleri, görüşülenlerden elde edildiği

⁵ “Mimari Tasarıma Giriş” dersi ile başlayan stüdyo çalışmaları “Mimari Tasarım 7” ile sonlanmaktadır. MT3 dersi bu anlamda 2. Yıl 4. Yarıyılında, orta bir konumda bulunmaktadır. YTÜ (b.t.) sayfasından dersler ve içerikleri ile ilgili detaylı bilgi elde edilebilir.

tarzda aktarılmaktadır. Bu analizde, metinlerin yazıya dökülmesi, cevapların sınıflandırılması gibi yöntemler araştırmacı tarafından belirlenebilir. Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin yerleştirilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008) (Tablo 4).

Deneyimlenen ters yüz stüdyo, özveri gerektiren bir öğrenme ortamıdır. Yapılanların içselleştirilmesine bağlı olarak, kazanımların tüm aktörler tarafından sağlanması zaman alabilecektir. Bu nedenle geri dönüşler alınarak, denemeler yaparak, çıkarımlar doğrultusunda yeni ortam-

lar oluşturulmalıdır. Kavram olarak ters yüz sınıf, “ters yüz stüdyo”ya dönüşebilmekle birlikte; bu dönüşümde mimari tasarım kapsamında, nelerin, nasıl, hangi ortamda kazanımının sağlanabileceği farklı kurgular ile denenmelidir.

Bu ortama dair öğrenme sürecinde ilk haftalar öğrenciler desteklenmeye çalışılmasına rağmen, onlardan olumlu yönde bir bildirim alınamamıştır. “Zorunlu” olarak istenen birkaç çalışmada öğrenciler kendilerini gösterirken, gönüllü olarak aktiflik göstermemektedir. Bu noktada da bir süre sonra sadece yüz yüze kurguya dönüşmüştür. Gönüllü aktif olabilmek, sınırların kalkması sürecinde önemli görülmektedir.

Tablo 4. Görüşmeler-MT3 Bahar

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
<p>Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecini kullanabilme yönündeki görüşlerini alma.</p> <p>Sanal sunumlardan yararlanabildiniz mi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Burada anlatılmasındansa biz çalışırken onu açık bakmak bence güzel oldu. Çok beğenmişim başta bu yöntemi. Dersi farklı işlememiz açısından bir fikir verdi açıkçası... Biz ne kadar ilerleyebiliyorsak onunla ilgilendi. Projeye başlamadan böyle bir şeyin yapılması bizim için faydalı oldu bence. İnternette bir sürü kaynak var, çöplük halinde. Siz onu ayıklamış halde bize verdiğiniz için daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Ben çok interneti kullanan birisi değilim. O yüzden çok ısınmadım mesela kendi açımdan. Görev gibi olmuş olsaydı yapardım. Ama proje bir anda bastırınca böyle farklı şeyler yapamıyoruz. Bence güzel oldu sanal ortamda da bunları yapmamız. Çok içime sindire sindire incelemedim. Ama fikir edinmek açısından bakındım. 	<ul style="list-style-type: none"> Arşiv oluşturma. Öncelikler. İrdelenmiş kaynaklar. Az internet kullanımı. Projeden kopuk görme. Önemsememe. 	<ul style="list-style-type: none"> Belirtilen derse hazırlık olarak değil, onun yerine arşiv amaçlı kullanım gerçekleşmiştir. Durumu ders ile bütünleştiremeyen var. “Proje çalışmam daha önemli geliyordu” diyerek bunu savunuyorlar. Farklı bakma olanağı sağladığı ve bu nedenle güzel bir uygulama olduğu belirtilmiştir. Süreci faydalı bulmasına rağmen uygulama anlamında buna katılmayanlar var.
<p>Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecini iyileştirme yönündeki görüşlerini alma.</p> <p>Sanal ortamın ve yüz yüze ortamın daha aktif kullanımı için neler yapılabilirdi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mail yerine belki daha aktif kullanılan Facebook grubu olabilirdi. Herkesin kendi sürecini kendisi belirlemesi gerekiyor. Zorla olmadıysa sürece de kimse yapmıyor ama.... Otorite olan kısım daha çok hoca olduğu için... Bir de bazı öğrenciler buna açık değil.. Bakıyorum onlara ama kendi projemde başka şeyler daha öncelikliyim gibi geliyor... Belki hocam biraz daha mı zorlasaydınız acaba?... Hocam öğrenci milleti. Biraz sanki insanlar çekiniyor gibi oluyor... “Hoca nasıl karşılır?”ın belki kaygısı olabilir. Öğrenciden kaynaklanan bir şey galiba hocam. Biraz da öğrenciyi itelemek aslında. Hocalarla haberleşme pek olamıyor gibi gerçi. Bazı şeylerde insan zora gelince daha çok aklında kalıyor ama kestiremiyorum öyle olsa daha iyi olur muydu diye. 	<ul style="list-style-type: none"> Alternatif sanal ortamlar. Zorlama. Gönüllülük yok. Otoriter görünüm, önyargı. Sınır. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin önerileri kendilerinin zorlanması yönünde. Çekinmeden dolayı paylaşım yapılmıyor. Bunu daha fazla kırmak gerekiyor. Daha serbest paylaşımların yapılabileceği bir sanal ortam seçilebilir. (e-posta grupları yerine sosyal medya siteleri gibi)
<p>Bir sonraki uygulama için öğrenciler açısından sorun olup, fark edilemeyen durumları ortaya çıkarma.</p> <p>Dönemle ilgili eleştirileriniz nelerdir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Hep geri dönüş alabildiğim için mutluyum. Bunun bence ikinci sınıftan sonra olması çok zor. İkinci sınıftan sonra herkesin fikri oluşmaya başlıyor. Atölye ortamı gibi burada çalışabiliydik. 	<ul style="list-style-type: none"> Gerri dönüşler olumlu. İlk yılın öneminin vurgusu. Bir arada çalışmak. 	<ul style="list-style-type: none"> Yürütücüler ile ilgili eleştiriler olumlu yöndedir. Stüdyoya evden çalışma getirmek yerine, doğrudan yerinde çalışma yapılabileceğine yönelik eleştiriler gelmiştir.

Her ne kadar uygulamada öğrencilerin sanal ortam kullanımında olumlu yönde bildirim alınamamış olursa da öğrenciler düşünme biçimi anlamında farklı yaklaşımların da olabileceğini görmüş ve bunu benimsemişlerdir. İkinci sınıf olmalarından kaynaklı olarak, daha önce elde edindikleri deneyimleri, onların farklı düşünebilmesine engel olabilmektedir. Dolayısıyla “aktif ortam” oluşturabilmesine ilişkin güncel öğrenme yaklaşımlarının ilk yıl stüdyolarından birinde de deneyimlenebilmesi önemlidir. Sözü edilen “aktif ortam” kısaca; kazanımların her an her yerde gerçekleştirilebileceği, her yere sürüklenebilen, taşınabilen, aktörlerin dinamik rol alabileceği bir ortamı betimlemektedir. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı; öğrenene karar alma ve öz düzenleme fırsatlarının verildiği bir süreçtir (Şimşek, 2015). Sözü edilen dinamik ilişki içerisinde birey özgüven kazanabilecek, kendini ifade edebilecek ve gerçek anlamda bir paylaşım ortamı ortaya çıkabilecektir. Paylaşım sürecindeki fikir alışverişi ile özgün üretimler gerçekleştirilecek; karşılıklı kazanımlar sağlanabilecektir. “Aktif ortam”ın ötesine geçen “aktif stüdyo” kavramı, öğrenme sorunsalını, mimari tasarım stüdyosuna taşıyan bir kavram olarak ortaya atılmıştır. Bu noktada, sorun “aktif bir stüdyo ortamının oluşmaması” olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak yeni stüdyo ortamları, ilk stüdyo deneyimine ait bulgular da göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Bu noktada Charmaz’ın (2006) yapılandırmacı gömülü kuram nitel araştırma örüntüsüne göre kurgulanan çalışmanın; sorgulayıcı, ilişki kurmaya çalışan, kavramsal ilerleyen başlangıç kodlaması⁶ evresi, “aktif stüdyo”ya ilişkin çekirdek bir kategori⁷ oluşturularak, kodlama sürecini “odaklanılmış”⁸ olarak sürdürmektedir.

Aktif Stüdyo: Oluşumu ve Deneyimler

MT3 Bahar stüdyo deneyiminde özellikle vurgulanmış olan yürütücünün otoriter kişi olarak görülmesi durumu ve stüdyonun zorunluluk üzerine kurgulanmasına yönelik beklentiler, harmanlanmış stüdyo ile sınırların aşılabileceğini göstermiş; ancak sıkıntının farklı boyutlarına ilişkin olarak da yeni veriler ortaya koymuştur. Gönüllü olma, sorumluluk alma, sürece dâhil olma gibi herhangi bir endişesi olmayan öğrencilerin, okulu bilgi aktarılan bir yerden öteye taşıyamadığı gözlemlenmiştir. Yapılandırmacı gömülü kuram örüntüsünde çekirdek kategori olarak görülebilecek olan bu sorunsal, tartışmanın ilerleyen aşamalarına yön verebilecek bir odak olmuştur. “Aktif” ve “stüdyo” kavramları ile oluşturulan yeni kavram, bu sözcüklerin gündelik yaşam

içerisinde kullanılan anlamlarını tartışabilmek ve çalışma kapsamında yeni bir anlam kazandırabilmek amacıyla vurgulanmıştır. Dolayısıyla “aktif stüdyo”, çalışma kapsamında üretilmiş bir “in vivo kod”⁹ olarak düşünülebilir. “Aktif stüdyo” ile ortaya atılan sorunsala ilişkin irdeleme, çalışmanın odaklanılmış kodlama aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada, bir önceki kodlama aşamasından gelen geçici varsayımlar, yerini yeni sorulara, yeni geçici varsayımlara ve ortaya çıkabilecek yeni verilere bırakmaktadır.

Aktif Öğrenme ve Bileşenleri

Öğrenme, sadece bilginin aktarımı ve bu bilginin edini mi olarak düşünülmemelidir. Bu edinim sürecinde aktörler arasında herhangi bir etkileşim gerçekleşmiyor ise, süreç ilişkin gerçek anlamda bir kazanımdan da söz edilemez. Öğrenme, aktif ve deneyimler ile beslenen bir süreçtir. Dolayısıyla aktif ortam yaratabilme endişesi, bu sorunsala ilişkin ağda önemli bir paya sahiptir. Stüdyo deneyimi ile elde edilen veriler, sorunsalın “ortam” boyutunda ve aktiflik üzerine olduğunu göstermektedir. Eğitim bilimlerinde yer alan “aktif öğrenme”, geleneksel öğretme anlayışının tam anlamıyla bir içselleştirme sağlayamadığı gerekçesi ile bu anlayışa karşı çıkmaktadır. Geleneksel öğretimin odağında yer alan aktarma ve sun-tekrar et eylemleri, aynı ortamı paylaşan aktörler arasındaki etkileşimin seviyesini düşürmektedir (Şimşek, 2015).

Aktif öğrenme, öğrenenin sürecin parçası olduğu, bunun sorumluluğunu taşıdığı bir öğrenme anlayışını betimlemektedir. Bu anlayışa göre öğrenenler, yapılanlara sadece dışarıdan bir göz olarak katılmaz, doğrudan ortak olurlar. Dolayısıyla kendi öğrenmesinden sorumlu, kendini tanıyan, keşfeden, merak eden, paylaşımcı, karar alabilen, zihinsel yeteneklerini bilinçli olarak bir araya getirebilen aktif bireyler olarak, öğrenme sürecinin bir parçası olurlar. Bu öğrenme anlayışı ile hazırlanmış olan derslerde karar alma, uygulama, hedef belirleme, bilgi arama, program yapma gibi öz düzenleme becerileri de öğrenenler tarafından kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2002). Aktif öğrenme sürecinde amaç öğrenciye bilgiyi yüklemek değil; onun kendi başına bir şeyler elde edebilmesine aracılık ederek, gündelik yaşamı ile ilişkilendirebileceği bilgiyi dönüştürebilme becerisi kazandırmaktır.

Aktif öğrenme anlayışı, ortamdaki sınırların kaldırılmasına olanak veren bir yapıdadır. Bu anlayışta, kalıplaşmış bilgileri öğrencilere ezberleten ve bunu denetleyen bireye gereksinim yoktur. Yol gösterici konumuna gelen öğretmen, öğrencilerine özgür bir düşünme ortamı sunabilen, soru sormalarını, eleştirmelerini, kendilerini ifade etmelerini sağlayan bir noktadadır. Bu konum, öğretmeni de farklı deneyim alanına sahip bir öğrenene dönüştürmektedir.

⁶ Başlangıç kodlaması, yapılandırmacı gömülü kuramda verilerin yoğun bir biçimde sorgulandığı ilk kodlama aşamasıdır.

⁷ Çekirdek kategori, gömülü kuram araştırmalarında sorunun odaklandırıldığı ana kategoridir.

⁸ Odaklanılmış kodlama, yapılandırmacı gömülü kuramda katılımcı görüşlerinin en çok yansıdığı ve onlara odaklanarak yeni kavramların ve kodların üretildiği aşamadır.

⁹ Araştırmacı tarafından çalışma sürecinde katılımcı etkileşimleri ile oluşturulmuş kodlamadır. Gündelik hayat içerisinde kullanılan terimler bu kodlama ile kendine yeni bir anlam kazandırabilir.

Deneyim sahibi olan yürütücü, öğrencilerin tartışma konusunu kendilerince ele almalarını sağlar; onları yönlendirir ve sahiplenme, sorumluluk alma duygularını kuvvetlendirir. Pedagojik olarak da öğrencilerin böyle bir öğrenme sürecine dâhil olması, özgüven kazanabilmelerinde ve kimlik oluşturabilmelerinde oldukça etkili olabilecektir (Şimşek, 2015). Geleneksel anlayışı sonucunda oluşan dayanaksız, kişiye ait “miş” gibi görünen özgüven; yerini aktif öğrenme anlayışı ile bilinç dâhilinde edinilmiş, kalıplarla değil boşluklarla tanımlanan bir kişilik kazanımına dönüşebilecektir. Ne öğrenebileceğinin ya da neyi nasıl öğrenebileceğinin ve kullanabileceğinin sorgulamasını yapabilen öğrencinin en büyük kazanımı kendinin keşfidir.

“Aktif” Kavramını Stüdyo Ortamına Yansıtılabilmek: Aktif Stüdyo

Çalışma kapsamında “aktif” kavramı, özde var olan dinamizmi geri kazandırma olarak yorumlanmıştır. Aktif olan birey, kendini bir akış içerisinde konumlandırabilir; ona dâhil olabilir. Dâhil olduğu akışın paylaşımlarla desteklenen örüntüsünde, kendini keşfedebilen birey, özüne döner. Dolayısıyla “aktif” olmak, olağanın dışında bir eyleme değil; bireyin doğrudan içinde bulunduğu ana gönderme yapmaktadır. Özüne dönen birey, kendinden olan, özgün paylaşımlar yapma konusunda bu akışa katkıda bulunur. Bu kazanım-katkı döngüsünde, tam anlamıyla bir içselleştirme gerçekleşebilecektir. Özüne dönmek, gerçek anlamda özgür olabilmeyi gerektirmektedir. Özgürlük, sözü edilen aktifliğin içerisinde esnek düşünerek ve empati kurarak kazanılabilir. Bireyin sahip olduğu kültüre ve deneyimlere bağlı olarak gelişen filtreler, bu özün birer bileşeni olmakla beraber; farklı görüşler ile beslenebilecek ve yenilenebilecek bir yapıya sahiptir. “Öz”ün bireyin içinde sıkışıp kalması, empati kurulamadıktan ve buna bağlı olarak paylaşım gerçekleştirilemedikten sonra anlamsızdır.

Öze dönme süreci, Artaud’un “organsız beden”e ulaşma süreci ile ilişkilendirilebilir. Organsız beden, tüm reflekslerinden arınmış, ön yargılarda bulunmayan bir bireyi temsil etmektedir. Bu birey için her şey olası durumdadır (Artaud, 2002; Altun, 2012). Bu boşluk içinde bulunan birey, alışkanlıkları ile hareket etmez; içinde bulunduğu duruma göre kuracağı ilişkiler ile konumunu belirler; ona göre hareket eder. Boşluk anı, bireyin düşünmeye başlama süreciyle gelen yaratıcılık durumudur. Deleuze ve Guattari’nin organsız bedeni yaylaya benzetmesi sonsuz düşüncelerin bulunduğu; yaratıcılığın, özgün düşünmenin kendine yer edinebildiği boşluğun yayla ile betimlenebileceğinden ortaya çıkmaktadır (Ballantyne, 2012).

Organsız olmak, kendi görüşü olmamak değil; ön yargılardan kurtulmak, kendi dışındakileri de görebilmektir. Elinde olanlar ile sıkışmamak, yeni olanlara her zaman eleştirel bir düşünme ile bakabilmektir. Boşluğun içerisinde bir anlık

hiçbir şey “bilmemeyi” göze alabilmek, ardından keşfedilebileceklere merakla yaklaşabilmektir. Öze dönebilmek, akışına bırakabilmek, kendini tanıyabilmek aynı zamanda doğal olana dönüşü betimlemektedir. “Doğal” olan, yapılması bilinmeyen her şeyi göstermektedir (Karatani, 2006). Bu noktada “doğal” olanın “aktif” olan ile ilişkilendirilmesi ve “aktif”lik tanımının güncellenmesi, gündelik akış için gerekli görülmektedir.

Günümüz koşullarında ortamından kopmuş olan bireyleri yeniden bir bütün haline getirebilmek, öncelikle yeni çevre tasarımı ile gerçekleşebilecektir. Bu yeni çevreler eski olanın tekrar edilmesi ile kurulamaz (Altun, 2012). Aksine bu çevrelerden tamamen koparak, boş bir yaylada yer edinebilmekten ve özgürleşmekten geçen bir çevre tasarımı söz konusu olabilmelidir. Adorno’nun yorumlamış olduğu Kant felsefesinde de özgürlük, insanlık ile tanımlanmaktadır (Adorno ve Horkheimer, 2014). Her şeyden kendini yalıtılmış olan bireyin doğa ile kurabildiği ilişki, onun özünde bir insan olup olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre özgürlük, tek başına bireyde değildir. Bireyin kolektif bilince doğru yol alışındaki keşif ve o bilinçten tekrar kendine döndüğünde elde edebileceği kazanımlar, gerçek anlamda bir öğrenme sürecini betimlemektedir.

Stüdyolar Üzerinden Sürekli Karşılaştırmalı Analiz Süreci

Gömülü kuramın sürekli kendini yenileyen yapısı, her duruma göre olasılık doğurabilecek geçici varsayımlardan kaynaklanmaktadır. Bu varsayımların deneyim ortamı, sürekli karşılaştırmalı analiz süreci olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte araştırmacı, verileri kodlarken bir taraftan da bunların analizini yapmakta ve verilerde saklı olan kavramların geliştirilmesi için çalışmaktadır (Çelik ve Ekşi, 2015). Kodlama evrelerine göre filtrelenen kavramlar, her karşılaştırma sürecinde yerini yeni kavramlara bırakmaktadır. Bu esnekliğe kendi bütünlüğü içerisinde sahip yaklaşımda amaç, çekirdek kategoriyi açacak, onun gömülü kısmını vurgulayabilecek yeni veri ortamları oluşturmaktır.

Bu bağlamda ilk stüdyo deneyiminin ardından (MT3 Bahar), sürecin gereklilikleri de göz önünde bulundurulduğunda iki farklı stüdyo ortamı daha deneyimlenmiştir. Sürekli karşılaştırmalı analiz¹⁰ ağının örülmesinde, verilerin birer bulguya, bu bulguların da yeni verilere dönüşmesi ile deneyimler güncellenebilmiş, sorunlar irdelenebilmiştir.

Gömülü kuramın amacı, gömülü olduğu düşünülen sorunu ortaya çıkarmaktır. Ancak bu amacın içinde ortaya çıkan sorunu tamamen çözüme ulaştırmak gibi bir endişe bulunmamaktadır. Önemli olan bu sorunu içinde bulunacağı farklı koşullar ile ilişkilendirebilmektir. Bu çalışma kapsamında veriler toplamda üç stüdyo deneyimi üzerinden tartışılmış olsa da bu kurgu, üzerine yeni verilerin

¹⁰ Sürekli karşılaştırmalı analiz, veri elde etme ve analiz sürecinin eş zamanlı ilerlediği, veriler içinde gömülü kalan kavramları açığa çıkarmaya yönelik analiz yöntemidir.

eklenebilmesi potansiyelini taşımaktadır. Yeni deneyimler ve oluşturulan geçici varsayımlar ile yeni veriler elde edilebilecek; “aktif stüdyo” olarak belirlenmiş olan çekirdek kategori geliştirilebilecek; hatta belki farklı kategorilerde duruma ilişkin yeni gömüler bulunabilecektir.

İlk stüdyo deneyiminin ardından “aktif stüdyo” sorunsalını tartışma noktasında, verilere göre öğrencilerde mekân duygusunun gelişkin olmadığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin stüdyoda çalışmaya yönelik istekleri az olmakla birlikte, bu ortamda bulunma ile kendine farklı bir boyut kazandırabilecek olan stüdyo kültürünün eksikliği de hissedilmektedir. Buna bağlı olarak ikinci stüdyo deneyimi “süre” ve “mekân” kavramları ile “stüdyo kültürü” kategorisinde yapılmıştır. Buradaki “süre” sadece zamansal bir ölçütü değil, aynı zamanda bir “oluş”u, içinde bulunulan an ile birlikte yeniden var oluşu temsil etmektedir. Çalışma için yine Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü derslerinden “Mimari Tasarım 3 (MT3 Yaz)” yaz okulu dönemi seçilmiştir. Yeni stüdyo deneyimi için yeni geçici varsayımlar üretilmiştir:

- Aktif stüdyonun oluşabilmesinde stüdyo kültürü bilinci önem taşımaktadır.
- Güncel koşullarda süre ve mekân kavramları bu bilincin farkındalığının kazanılmasında önemli rol oynamaktadır.

Çalışma, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Yaz Yarıyılı “Mimari Tasarım 3” dersine kayıtlı 10 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. MT3 Bahar’dan tamamen farklı bir katılımcı grubu ile çalışılmıştır.

Başlangıç kodlaması sürecinde öne sürülen harmanlanmış öğrenme konusu, ikinci stüdyo deneyimi için süzgeçten geçirilmiş ve bekletilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla yaz stüdyosu sürecinde herhangi bir sanal ortam oluşturulmasına gereksinim duyulmamıştır. Beş haftalık sürede, haftanın dört günü okulda bulunan öğrencilerin, ortam/mekân deneyimleri önem kazanmıştır. İlk hafta katılımcılara MT3 Bahar deneyiminde olduğu gibi grubu tanıyabilmek amacıyla aynı iki aşamalı açık uçlu anketler yapılmıştır.

Çalışmanın sonunda geri bildirim amacı ile yapılan görüşme beş ana soru çerçevesinde yürütülmüştür. İlk stüdyo deneyimi ile aynı şekilde ses kayıt cihazı ile kayda alınan görüşmeler, stüdyoda tamamlanmış; yine betimsel analizden yararlanılmıştır (Tablo 5).

Yaz okulu uygulamasının, bileşenlerinden dolayı stüdyoyu paylaşanlar için kazançlı bir süreç olduğu gözlemlenmiştir. Burada sözü edilen kazanım, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve içinde buldukları ortamı gerçek anlamda paylaşabilmeleri olarak görülmektedir.

Sürecin sonunda “süre” ve “mekân” kavramlarının açmış olduğu kodlar göz önünde bulundurularak, “harmanlanmış öğrenme” kavramının da yeniden sürece eklenmesi

ile yeni bir deneyim ortamının oluşturulması uygun görülmüştür. MT3 Yaz stüdyosunda elde edilen bulguların, MT3 Bahar stüdyosunda yarı-verim elde edilmiş olan harmanlanmış bir ortam içerisinde deneyimlenmesi ile yeni verilerin oluşumunun sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda kavramlar, kodlar, bulgular göz önünde bulundurulduğunda Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümünde ilk yıl öğrencilerinin katıldığı, tasarım stüdyosu derslerinden biri olan “Temel Tasarım (TT Güz)” dersi sürekli deneyim sürecine farklı veriler katabilecektir.

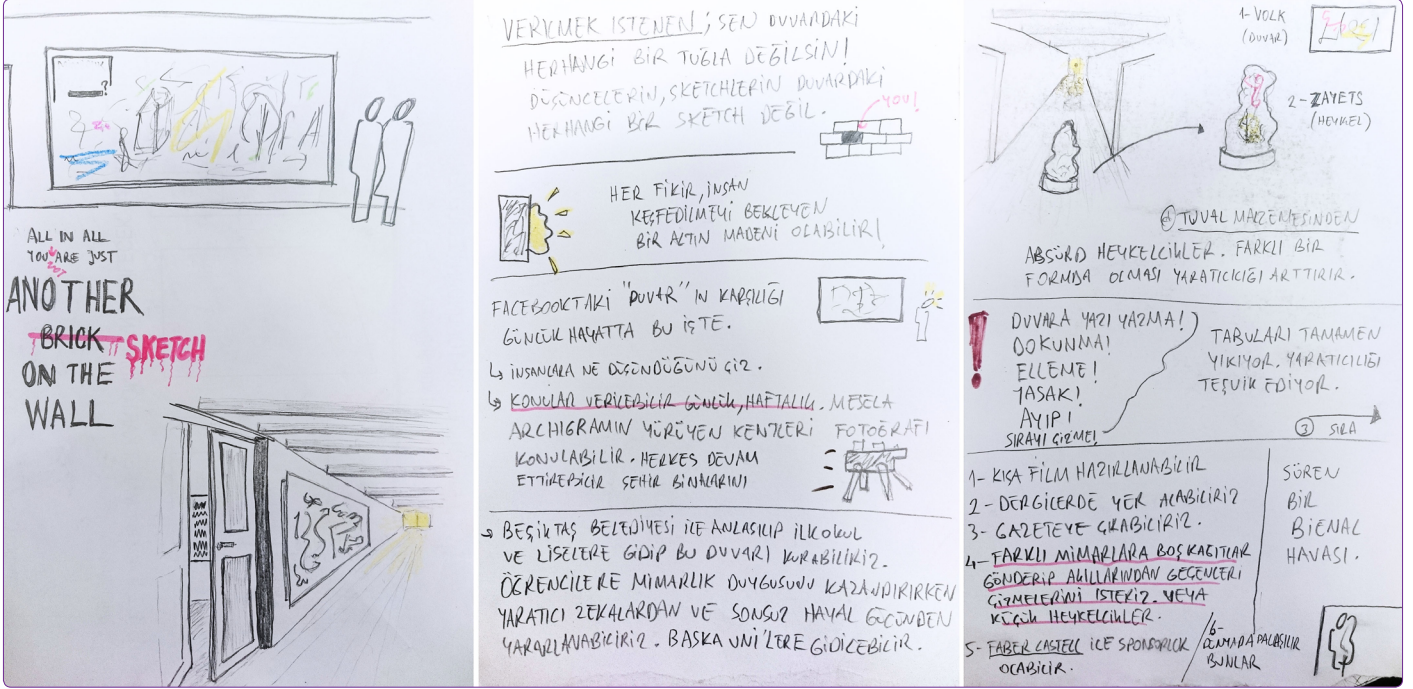
Çalışma, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılı “Temel Tasarım” Grup 1’e kayıtlı 12 katılımcı ile yapılmıştır. Daha önceki tüm deneyimlerden yola çıkılarak yeni bir stüdyo ortamının ilk yıl öğrencileriyle deneyimlenmesi uygun görülmüştür. Mimari tasarıma ilişkin okuldan kazanmış olduğu herhangi bir ön bilgisi olmadığı varsayılan öğrencinin, eğitim ortamına önyargısız bir başlangıç yapabileceği düşünülmektedir. MT3 Bahar dönemi bulgularının yorumlanması sürecinde ortaya çıkan, ikinci yıl öğrencilerinin sözü edilen aktif ortamın kazanımında başlangıç için uygun olmadığı ifadesi bu bağlamda değerlendirilmeye uygun görülmüştür. Buna ek olarak MT3 Yaz deneyiminden, odaklanma üzerine elde edilen bulgular da çalışmayı, kısa süreli işlerin yer aldığı bir program oluşturmaya yönlendirmiştir. Bu nedenle haftalık tartışma konularına göre kendi içinde yenilenen, yoğun tasarlama ve uygulama sürecine sahip olan “Temel Tasarım” dersi deneyimlenmiştir.

İkinci stüdyo deneyiminin hemen ardından yapılan üçüncü stüdyo deneyiminde her iki ortamda kullanılan kavramlar yeniden gündeme getirilmiştir. “Harmanlanmış öğrenme, süre, mekân” kavramları ile deneyimlenen üçüncü stüdyo, çalışma kapsamındaki karşılaştırmalı analiz sürecinin son deneyimidir. Çalışmanın vardığı noktadaki yeni geçici varsayım “aktif stüdyoda yer alan paylaşımcılar ‘aktif’ olmanın gerektirdiği biçimde kendilerini keşfederler ve öze dönerler; kopya olmaz, kendileri olabilirler” olarak belirlenmiştir.

Temel Tasarım dersinin ilk haftaları bireysel çalışmalar üzerinden ilerlemiştir. Altıncı hafta ilk grup çalışması yapılmadan önce, öğrenciler ile öğrenme anlayışları, stüdyo kültürü, yürütücü-öğrenci ilişkisi gibi konular kısaca paylaşılmış; onların da ortak onayı ile sosyal paylaşım sitesinde kapalı bir grup oluşturulmuştur. Bu grup daha önceki sanal ortam işleyişlerinde olduğu gibi öğrencilerin kendince ilişkilendirebileceği her türlü paylaşımına açık tutulmuştur. Yapılan ilk toplantının ardından bir öğrenci, stüdyo ortamı ve sınırları kaldırmak konuları üzerine paylaşılanlardan yapmış olduğu çıkarımlar ile mimarlık, müzik, eskiz, kavram birlikteliğinde bir öneride bulunmuştur (Şekil 2). Çalışma sürecinin başlangıcında kendiliğinden bir geri dönüşün gerçekleşmesi, karşılıklı paylaşımların sonraki aşamalarda daha kuvvetli olabilmesini sağlamıştır.

Tablo 5. Görüşmeler-MT3 Yaz

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
<p>Öğrencilerin yaz okulu süreçleri ile ilgili altyapı oluşturma.</p> <p>Yaz okulunda Mimari Tasarım 3 dersi dışında başka dersiniz var mı?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sadece proje alıyorum. 	<ul style="list-style-type: none"> Tek ders: Proje. 	<ul style="list-style-type: none"> Yaz okulunda alınan tek dersin proje olması nedeniyle öğrenciler sürecin başından itibaren, düşünce olarak diğer dönemlere göre daha odaklanmış bir durumdadır.
<p>Başka derslerin olmaması ve bu durumun sürece odaklanma ile ilgili geri dönüşü.</p> <p>Mimari tasarım dışında başka bir dersinizin olmadığı ortamda, yaptığınız bir çalışmaya daha iyi odaklanabiliyor musunuz?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Benim çok hoşuma gitti. Hiç böyle beklemiyordum yaz okulunu... Şu an sadece proje ile uğraşyoruz. Daha odaklanmış bir şekilde, daha konsantre bir şekilde çalışıyorum... Onun dışında diğer dersler daha çok dert oluyor. Projeye diğer derslerin çok etkileri olmuyordu ki. Onlara sınavdan sınava vizeler için çalışıyorduk. Daha hızlı olması hoşuma gitti. Bir buçuk aya sığabilecek bir şeyi üç ay boyunca yapmaktansa, bunu tercih ederim. Dönem içi proje aldığım zamana göre çok daha yoğun olmama sebep oluyor. O açıdan olumsuz etkiliyor beni. Ama ilgim kısa bir sürede tek bir derse odaklandığım için iyi. Daha verimli oluyor. En azından diğer dersler kafamızı işgal etmiyor boş yere. Bence mimarlığın oluru bu... Onun yanında zaten hoca bir şeyler öğretiyor. Atölye çalışması gibi oluyor. Böyle sadece bununla ilgilendiğimiz için daha verimli geçiyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Diğer derslerin fazlalık olarak görülmesi. Tek derse odaklanma. Mimarlık tanımlarının oluşması. Atölye çalışması/proje ayrımının hissedilmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> Yaz okulunda tasarım sürecinin 5 hafta içinde gerçekleşmesi, öğrencilerin çalışmaya daha motive olmasını sağlamıştır. Buna bağlı olarak, uzun süreli çalışmalarda odaklanmanın daha zor olabildiği düşünülmektedir. Yaz okulu süresince, hafta içi proje takibinin rutin dönemlere göre daha sürekli olması da öğrencilere motivasyon anlamında kazanım olmuştur. Dönem içerisindeki diğer derslerin, mimari tasarım derslerine desteğinin olmadığı belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından bütünleştirilmeyen durumların olduğu gözlenmiştir.
<p>Stüdyoda daha fazla vakit geçirme durumuna göre ortam ile ilgili görüş alma.</p> <p>Stüdyo kullanımının eve göre daha aktif olması sizi nasıl etkiliyor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Evde çalışmıyorum. Buradan geç çıkıp erken geliyorum. Daha iyi; çünkü evde çalışmıyorum. Benim kendi motivasyonumu kendim etkiliyor biraz. Hocayı sevip sevmemem, projeyi sevip sevmemem... Ya da bir şeyler üretip üretmemem. Okulda olmak ve arkadaşlarım arasında çalışmak beni daha çok motive ediyor. Ben evde neredeyse hiç çalışmıyorum. İlk günde hocamız burada dedi: Genel olarak burada çalışacağız, evde sadece fikir üreteceksiniz diye. Gerçekten öyle oldu. Gün içinde yine gösterme şansımız oluyor. İyi oluyor. Hocalar da daha çok ilgilenebiliyor. Hem ders bitse bile okulda devam ediyoruz... Bir çalışma esnasında sorun olduğunda hemen danışabiliyoruz. Sabah buraya gelip çıkana kadar çalışmak verimli. 	<ul style="list-style-type: none"> Bir arada çalışmanın motivasyonu. Okulda çalışma isteğinin artışı. Zamanın verimli kullanımı. Olumlu yürütücü-öğrenci ilişkileri. 	<ul style="list-style-type: none"> Yaz okulunda yürütücü ile birebir iletişimde olmak, öğrenciyi olumlu yönde etkilemektedir. Stüdyonun fiziksel mekan anlamında kullanımı yaz okulunda daha fazladır. Buna bağlı olarak stüdyoda bulunan herkesin çalışıyor oluşu, motivasyonu arttırmaktadır. Stüdyoyu paylaşan aktörler arasındaki iletişimin daha kuvvetli olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci yürütücü ile sürekli bir arada olduğu için iletişim ve paylaşım kuvvetlenmektedir. Tüm gün stüdyonun bir "oda" ya da "ev" gibi kullanılması, ortamın rutin döneme göre daha kazanımlı olmasını sağlamıştır.
<p>Normal döneme göre karşılaştırma yaparak kopukluk/ bütünlük hissi ve deneymi üzerine yoğunlaşma.</p> <p>Yaz okulunda iken grup sayısı daha az ve dönem içindeki gibi kalabalık iletişim ortamları olamıyor. Küçük bir ekiple burada çalışıyorsunuz. Bu durum sizi nasıl etkiliyor? Bütünlük hissi mi yoksa kopukluk hissi mi baskın geliyor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Herhangi bir olumsuzluk yok. Çok olumlu yaz okulu. Dönem içinde çok gereksiz şeylerle uğraşabiliyorlar. 15 hafta var bu 15 haftayı nasıl doldururuz gibi geliyor bana. Böyle daha iç içe bir ortam oluyor, daha zevkli bile oluyor diyebilirim. Yok ben bir kopukluk hissetmiyorum. Bence daha bütün. Ben okul olarak görmedim burayı. Kesinlikle daha bağlayıcı ve daha keyifli geçiyor. Bu şekilde herkes birbirini tanıyor. Daha çok yardımlaşma oluyor, daha iyi oluyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Kuvvetli bütünlük hissi. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin dönem içine göre, kendi aralarında daha bütün oldukları belirtilmiş ve gözlemlenmiştir. 15 haftalık mimari tasarım süresi, öğrenciyi "gereksiz uzun" gelmektedir. Ders günleri arasındaki kopukluğun da odaklanmayı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.
<p>Bir sonraki uygulama için öğrenciler açısından sorun olup, fark edilemeyen durumları ortaya çıkarma.</p> <p>Diğer proje süreçleri ile karşılaştırıldığında, yaz okulunda farklı olarak nelerin olduğunu söyleyebilirsiniz?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Süre kısıtlı... Bir yanlışım olursa düzeltecek zamanım yok gibi. MTG'yi sevmemişim, çünkü ev yapacağız kafasıyla gelmişim... ama MTG gerekliliği. Sadece 5 hafta değil de 6 hafta olabilirdi. Bir haftada bile çok şey değişiyor çünkü. Dönem içinde aldığım projeye göre çok daha fazla şey öğreniyorum. Sene içinde çalışmadığım zamanda, şu an üst üste saatlerce çalışabilirim. Eleştiriler olumlu yönde olunca, yapıcı eleştiriler olduğu zaman kesinlikle öğrenciye de daha fazla katkı sağlıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Hata payı yok. Geriyeye dönük sorgulama. Yapıcı eleştiri-öğrenci motivasyonu ilişkisi. Verimli süreç. 	<ul style="list-style-type: none"> Geriyeye dönük görüşlerde ilk yılın önemsendiği ancak gereken önemin zamanında verilemediği belirtilmiştir. Çoğunluğun dönem içinden daha verimli çalıştığını belirtmesi özellikle yürütücü-öğrenci iletişiminin daha kuvvetli olması ile ilişkilendirilmiştir.



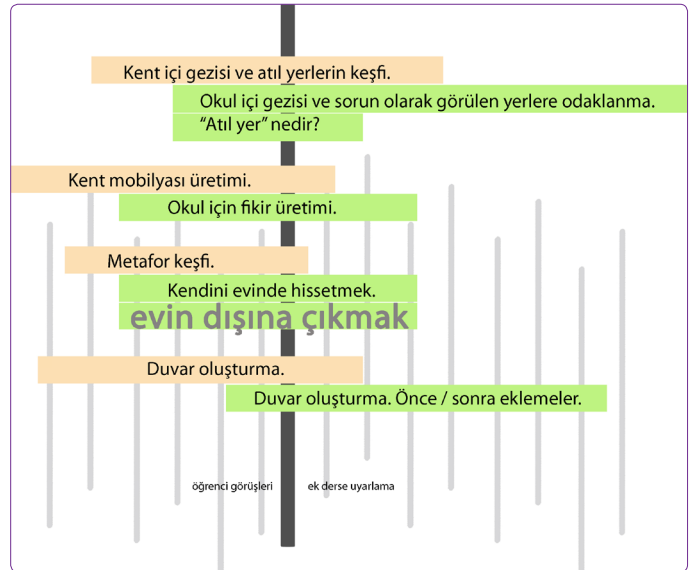
Şekil 2. İlk toplantının ardından yapılan öneri (Öğrenci: Mert Topaloğlu).

Dönem içerisinde grup çalışmalarına ek olarak öğrencilerin de istekleri doğrultusunda toplantılar yapılmış; süreçle ilgili görüşleri alınmıştır. Dönemin 12. haftası yapılan toplantı için belirlenen “Derse katkı sağlayabileceğini düşündüğünüz bir şeyi nasıl öğrenmek isterdiniz?” sorusu, öğrencilere tartışma gündemi olarak sanal ortam üzerinden verilmiştir.

Öğrencilerden alınan tüm görüşler göz önünde bulundurulmuş; kalan ders süreci ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak yapılan ders içi eleştiriler de daha sonraki dönemlerde üzerinde durulması amacıyla değerlendirmeye alınmıştır. Tartışma süresince öğrencilerin kendi kazanımlarını sorguladıkları dikkat çekmiştir. İki saate yakın süren toplantı, dönemin verimli geri dönüş süreçlerinden biri olmuştur. Hızlı düşünme, eskiz, maket önerisine ilişkin ilk çalışma, toplantının hemen ardından 13. hafta dersine uygulanmıştır. Ardından öğrencilerin görüşlerinden yararlanılarak; bütünlendirici, tartışmacı, düşünmeye yönlendirici bir ders kurgulanmış ve TT Güz sürecine dâhil edilmiştir (Şekil 3).

“Ev” kavramı üzerinden ele alınan ek dersin, süreci aktifleştirme anlamında önemli rolü olmuştur. “Ev” çalışması, öğrencilerin isteği doğrultusunda okuldaki diğer öğrenci ve yürütücülerin yorumları ile ekleme yapabileceği bir yerde paylaşılmıştır (Şekil 4).

Sonraki süreçte yapılan işle ilgili yapılan geri bildirim görüşmelerinde öğrencilerin kendilerine ve yaptıkları işe yönelik eleştirel bir bakış açısı içerisinde olmaları ve genel süreçte de öğrencilerin gönüllü olarak programa bağlı bir katkıda bulunmaları, aktif stüdyo ortamının oluşumunda önemli bir adım olarak görülmüştür (Tablo 6).

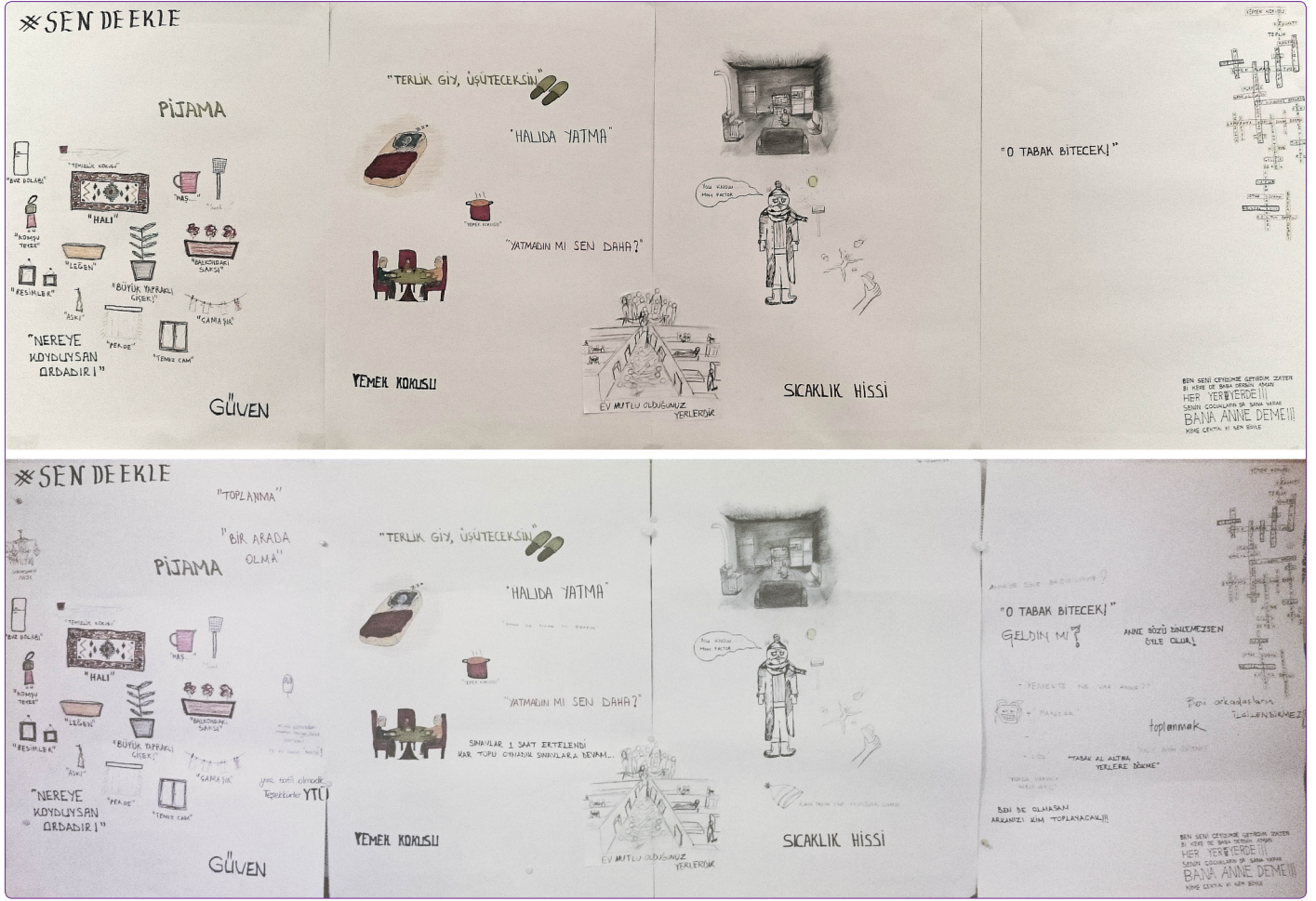


Şekil 3. Ek dersin öğrenci görüşleri ile oluşturulması.

“Aktif Stüdyo” Deneyimleri

Aktif stüdyoyu deneyimleme, gerçek anlamda bir öze dönme süreci olarak görülmektedir. Bu dönüş, stüdyo katılımcılarının sürece onu sorgulayarak dâhil olabildiği bir geri kazanımdır. Aktif stüdyo, özünde bir geri kazanımı; buna bağlı olarak da bireysel keşfin sağlanabildiği bir ortamı betimlemektedir.

MT3 Bahar, MT3 Yaz ve TT Güz stüdyoları birbirleri ile karşılaştırıldığında “aktif stüdyo” bileşenlerinin en baskın gözlemlendiği ortam TT Güz olmuştur. Bu stüdyo deneyiminde gönüllü olma ve sorumluluk alma eylemlerinin



Şekil 4. Öğrenciler tarafından üretilen çalışmanın ilk hali (üstte), üç haftalık sürecin sonunda eklenen yorumlar ile çalışmanın son hali (altta).

baskın olması ile görece olarak diğer stüdyolara göre daha fazla aktif katılım sağlanabilmiştir. Herhangi bir deneyimi olmayan öğrenciler sürecin gönüllü katılım ile sürdürülebileceği bilincini bu işin en başından deneyimleyebilmektedir. Dolayısıyla pasifliğe, edilgenliğe alışmış bir katılımcı grubu yerine; kendi sürecini kendi yürütebilen, eleştirel yaklaşabilen, tartışabilen bir katılımcı grubu oluşabilir.

Üç stüdyo deneyimi bir arada gözlemlendiğinde, tek bir çalışma konusunun ortalama bir döneme denk gelen 15 haftalık bir çalışma periyodunda ele alınıyor olmasının öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği fark edilmiştir. Bu nedenle yaz döneminin kısa süren, bir derse odaklanılmış yapısı öğrenciler açısından daha kazanımlı geçebilmektedir. Stüdyo paylaşımcılarından olan yürütücülerin de yaz dönemi ders yüklerinin azalmış olması ve duruma göre yalnızca stüdyoya odaklanıyor olmaları da bu motivasyonu karşılıklı kılmaktadır. Bu noktada yürütücü-öğrenci arasındaki iletişim döngüsünün ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda uzun süren deneyim ortamının tamamını bir arada görebilmek amacıyla, üç stüdyo da çeşitli bileşenler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir:

- Paylaşım,
- Öneri geliştirme,
- Sorumluluk,
- Gönüllülük,
- İletişim.

Bunlar stüdyo deneyimlerinden sonra belirlenmiş olup; bulguların kodlanması ve yorumlanması ile elde edilen, katılımcı etkileşimli ortaya çıkan bileşenlerdir.

Paylaşım konusu iki farklı ortam üzerinden ele alınabilir: sanal ve yüz yüze. Bu paylaşımlar ile stüdyo ortamının devamlılığı sağlanmış; paylaşımın karşılıklı gerçekleşebilmesi hem öğrencilerin hem de yürütücülerin öneri geliştirmeleri konusundaki arzusunu arttırmıştır. Tartışmaların ve sürekli fikir alışverişinin yapılabildiği ortamda dersin kurgusu ve içeriği öğrenciler tarafından anlamlandırılabilmiştir. Böylece yapılanlar tek taraflı olmaktan çıkarak, kolektif olarak alınan kararlar doğrultusunda şekillenebilmiştir. İçinde bulunduğu ortamda kendi öz güvenini, öz saygısını kazanmış olan birey de bu ortama karşı olan sorumluluk duygusunu kuvvetlendirebilmiştir. Bu duygunun hem öğrencide hem de yürütücüde gelişebilmesi önemli görülmektedir. TT Gün

Tablo 6. Görüşmeler-TT Güz

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> O koridorda genel olarak bir şey var. Herkes bir şey ile uğraştığı için asılı olan ya da yapılı olan bir şeye dokunmaya kıyamıyorlar. Aklına gelse bile acaba yanlış mı anlaşılır diye eklemiyor. Yer konusunda en alt kattaki atölyenin kenarına assaydık belki. Bu koridordan öğrenciler anlık geçiyor. Orada mesela daha çok vakit geçiriyor insanlar. Bir de tam proje teslimi zamanı idi. 	<ul style="list-style-type: none"> Yer eleştirisi. Okul içinde mekan keşfi. 	<ul style="list-style-type: none"> Çalışma, okulun farklı noktalarının, hem çalışma sürecinde hem de sonrasında keşfedilmesine olanak sağlamıştır.
öneriler	<ul style="list-style-type: none"> Kalemler koysaydık. Daha çok mu dikkat çekmeliydik acaba? Biz ilk çizimlerimizi çok belirgin yaptık. Doğal değildi yani. Rastgele bir şeyler olsa, doğal yapılmış gibi anlaşılabilirdi. Kalıp gibi oldu. Özel çalışılmış, özenle yazılmış gibi oldu. Doğal bir süreç içerisinde olmalıydı. Küçük fotoğraflar yapıştırılabilirdi. Çok çeşitli, kolay kolajlar üretilbilirdi. 	<ul style="list-style-type: none"> Aktif uygulama araçları. Reklam / duyurma. Akış. Doğallık. Anlık. Kolaylık. Kolaj. 	<ul style="list-style-type: none"> Doğal bir akış içerisinde bulunulması ile daha katılımcı bir çalışmanın yapılabileceği düşünülmektedir. Geriye dönük geliştirici olasılıkların düşünülmesi, çalışmanın benimsendiğini gösteren birer işaret olarak yorumlanmıştır.

stüdyosunda öğrencilerin görüşleriyle kurgulanan ek ders ve bu dersin, farklı katılımcılar ile paylaşılması isteği, çalışmayı daha geniş bir paylaşım ortamına sürüklemiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi katkıları bulunan bir süreç için duydukları sorumluluk bilincinin daha kuvvetli olabildiği şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmanın başından sonuna kadar gerçekleşen tüm stüdyoların kurgularına yönelik karşılaştırmalı okuma için Tablo 7'den yararlanılabilir.

Buna bağlı olarak stüdyo kurgusunda motivasyonu arttırmak adına, çalışma rutinini durağan bir süreçten uzaklaştırmak önemlidir. Öğrenciyi aktif karar sürecine dahil etmek, programlar oluştururken duruma göre ufak modüller ile bir dönemi tamamlamak, bunu yaparken de alternatif ortam ve araçların keşfinin önünü açmak gerekmektedir. Stüdyo kültürünün ve ortamının sadece usta-çırak ilişkisi ve yüz yüze eğitim gibi geleneksel anlayışlardan çok daha öte bileşenlere de sahip olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla ilerleyen süreçte bu stüdyo paylaşımlarını aktifleştirecek en önemli sorgulama konusu "ortam"ın yeniden tanımlanması üzerine olmalıdır.

Çalışmanın stüdyo deneyimleri ile katılımcı etkileşimini arttırdığı "aktif stüdyo" kategorisine ilişkin arayış, yapılandırmacı gömülü kuramın "odaklanılmış kodlama" evresini oluşturmaktadır. Yeterli kuramsal doygunluğa¹¹ ulaşıldığı

¹¹ Kuramsal doygunluk, elde edilen tüm veriler ile kurulan etkileşimlerin, kendi içerisinde bütünlüğe vardığına inanarak, araştırmanın toparlanması yönünde özel karar verme durumudur.

düşüncesiyle çalışma, sonraki deneyimler için kendini sürükleyebilecek bir "kuramsal kodlama"¹² evresi ile sonlandırılmıştır (Şekil 5).

Sonuç ve Öneriler

İçinde bulunulan çağ, bilginin yapılandırılmasını gerektirmektedir. Yapılandırma süreci, bireyi ve onun kurduğu etkileşimleri ön plana çıkarmaktayken; bireysel anlamlandırma da kendini göstermektedir. Saf aktarımın yeterli olmadığı bu çağ, bireysel anlamlandırmanın yaygınlaşmasına hazır olmakla birlikte, bir o kadar da onu aynılaştırmakta; yapılanmasını önlemektedir. Küresel ortam kendini birçok alanda aynı olanın yaygınlaşması olarak sunmakta, tüketim ile de bunu desteklemektedir. Bu küresel ortam kendi çelişkili yapısında, aynı olanın yaygınlaşması yerine, farklı olanın paylaşılmasına dönüşebilecek küresel yayılcı bir anlayışı da içinde barındırmaktadır. Tüketim ortamında benzer bir mimarlık üretimi endişesi içerisine giren mimarların, tasarım eğitimi süreci de bu benzerliğin etkisi altında kalmaktadır.

Tüm bu anlayışların mimari tasarım eğitimi bağlamında tartışılabilmesi için, bireyin gerçek anlamda kendini ifade edebileceği ortamların çoğalması gerekmektedir. Bu ortamlar; baskıdan uzak, sınırlarını kendi bağlamı içinde tasarlayabilen, farklı görüş ve deneyimdeki birçok katılım-

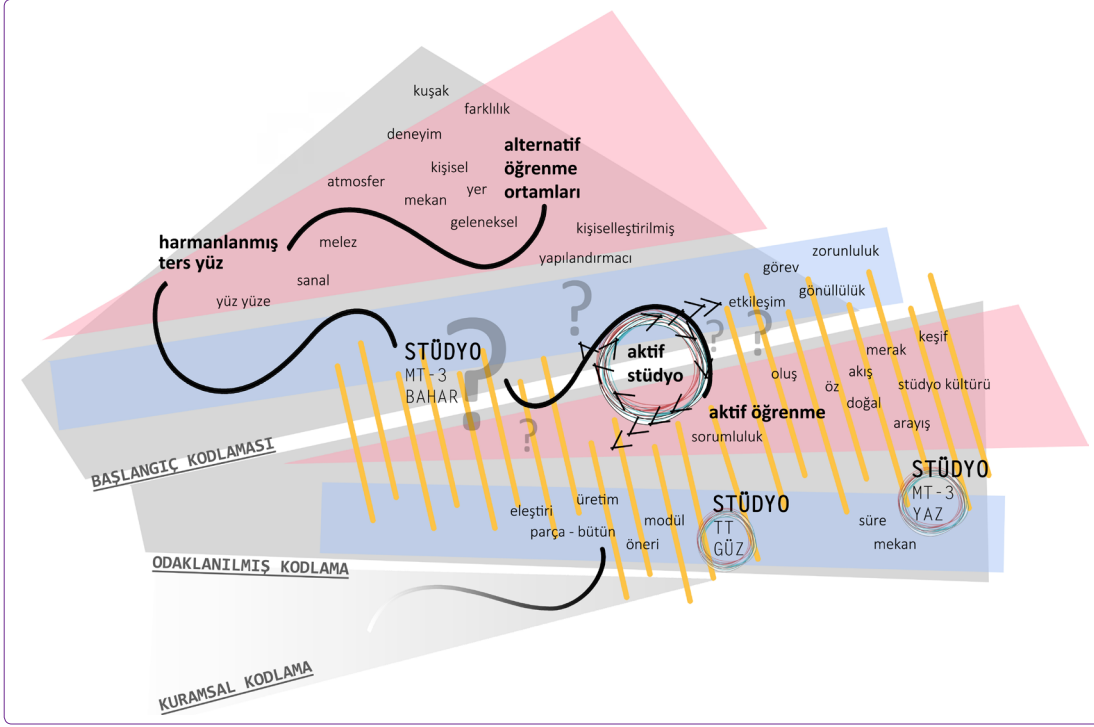
¹² Kuramsal kodlama, yapılandırmacı gömülü kuramda çalışma sürecindeki kategorilerin arasındaki ağların oluşturulduğu soyut kodlama aşamasıdır.

Tablo 7. Stüdyo deneyimlerinin karşılaştırılması

	MT3 Bahar	MT3 Yaz	TT Güz
Kodlar	<ul style="list-style-type: none"> - Harmanlanmış Öğrenme - Ters Yüz Stüdyo - Filtreleme - Sanal Ortam - Yüz Yüze Ortam 	<ul style="list-style-type: none"> - Süre - Mekân 	<ul style="list-style-type: none"> - Harmanlanmış Öğrenme - Ters Yüz Stüdyo - Filtreleme - Sanal Ortam - Yüz Yüze Ortam - Süre - Mekân
Geçici varsayımlar	<ul style="list-style-type: none"> - Harmanlanmış öğrenme ortamı ile düzenlenmiş ters yüz bir mimari tasarım stüdyosu, özgün süreçlerin yaşanabilmesi ve karşılıklı kazanımların sağlanabilmesi konusunda etkili olabilir. - Ters yüz stüdyo ortamı, sınırların kaldırılmasına olanak verecek şekilde birtakım bileşenlere sahip olmalıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktif stüdyonun oluşabilmesinde stüdyo kültürü bilinci önem taşımaktadır. - Güncel koşullarda süre ve mekân kavramları bu bilincin farkındalığının kazanılmasında önemli rol oynamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktif stüdyoda yer alan paylaşımcılar “aktif” olmanın gerektirdiği biçimde kendilerini keşfederler ve öze dönerler; kopya olmazlar, kendileri olabilirler.
Soru	<ul style="list-style-type: none"> - Mimari tasarım stüdyosunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanabilir mi? - Ters yüz sınıf ortamı, ters yüz stüdyo ortamına dönüşmeye uygun mudur? - Çağdaş ortama uyumlu bir stüdyo ortamı oluşturulabilir mi? 	<ul style="list-style-type: none"> - Mimari tasarım stüdyolarında aktifliğe ilişkin sorunlarda, süre ve mekân ne kadar etkili olabilir? 	
Kime?	<ul style="list-style-type: none"> - Çalışma, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı Mimari Tasarım 3 dersi grup 2'ye kayıtlı 10 öğrenci ile yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Çalışma, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Yaz Yarıyılı Mimari Tasarım 3 dersine kayıtlı 10 öğrenci ile yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Çalışma, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılı Temel Tasarım dersine kayıtlı 12 öğrenci ile yapılmıştır.
Ne?	<ul style="list-style-type: none"> - Mimari Tasarım 3 dersi kapsamında eğitim, kültür, sağlık vb. amaçlı karma işlevli, küçük ölçekli bir yapının tasarımı ve ön proje olarak sunumunun elde edilmesi beklenmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mimari Tasarım 3 dersi kapsamında eğitim, kültür, sağlık vb. amaçlı karma işlevli, küçük ölçekli bir yapının tasarımı ve ön proje olarak sunumunun elde edilmesi beklenmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Temel Tasarım dersi uzun süreli uygulamalar yerine 1-2 hafta içerisinde tamamlanan, bir bütünün parçaları olan uygulamalardan oluşmaktadır. İlk yıl öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilmek, kalıplarını yok edebilmek, sınırlarını kaldırabilmek amacıyla kurgulanmış bir derstir.
Süreç yorumu	<ul style="list-style-type: none"> - Durağan. - Tek yönlü. - Öğrenci beklendiği ölçüde aktif değil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yürütücü-öğrenci ilişkisi stüdyoya hakim. - Odak daha çok yapılan proje üzerinde. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gönüllülük esaslı süreç. - İstekli öğrenciler. - Yeni öneriler geliştirebilme. - Bir arada çalışabilme.

ciyan oluşmalıdır. Katılımcılar, deneyimlerini birbirleri ile paylaşarak, kendilerine yeni deneyimler ve keşif alanları yaratabilmelidir. Sözü edilen paylaşım süreci, bireye farkındalık kazandırmaktadır. Bu farkındalık, bireyin filtreleyerek deneyimledikleri şeylerin dışına da bakmasına olanak sağlayarak, kendini keşfetme sürecinin önünü açabilecektir.

Bireyin kendi görüşü ile beraber, kendi dışındaki görüşlerin varlığını da fark ederek ve bunları harmanlayarak üretmiş olduğu “yeni” şey; tasarımcı, empatik, metaforik, stratejik ve eleştirel düşünme biçimleri ile mimari tasarım stüdyo ortamına taşınabilmelidir. Dolayısıyla, içinde bulunduğu ortamın tüm koşullarından etkilenecek ona göre “yeni”



Şekil 5. Çalışma akışı-son durum.

olanı üretme potansiyeline sahip olan bireyin beraberinde taşıdığı tüm filtreler önemlidir.

Bu bağlamda kalıpları kırmak öncelikli hedef olmalıdır. Geleneksel yaklaşımlar yerini alternatif arayışlara; katılımcı etkileşimi ile kendi bütünlüğüne varan yapılandırıcı yaklaşımlara bırakabilmelidir. Mimari tasarım eğitimi sürecinin, yok sayılan ya da tanımlarla kısıtlanarak indirgenen bilinmez yapısı, bireye ait birçok bileşeni, stüdyo ortamının dışında bırakmaktadır. Buradaki kısır döngü ise birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu yolda yapılabilecek öneriler farklılık gösterebilmekle beraber, bu sorunun varlığı konusunda hemfikir olunmalıdır. Ulusal ve uluslararası birçok mimari platformun tartıştığı eleştirel düşünme, algılama, beceri, stüdyo kültürü gibi kavramların da odağında, bireysel anlamlandırmaya bağlı olarak kalıpların kırılmasına ilişkin bir anlayışı bulunmaktadır.

Çalışma kapsamında seçilen harmanlanmış stüdyo anlayışı, bu yolda bir araçtır. Sanal ortamın sınırları kaldırıcı ve süreci bütünleştirici gücünün, mimari tasarım eğitimi sürecine bilinçli dâhil edilmesiyle karşılıklı kazanımların gerçekleşebileceği görülmüştür. Mimari tasarım eğitimi sürecinde, bu ortamdan nasıl yararlanılabileceği ise birçok farklı olasılık ile deneyimlenmelidir. Örneğin, öğrenciler ile ders öncesi bilgi paylaşımı konusundaki içeriğin, bu anlamda ilerleyen süreçlerde deneyimlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ters yüz stüdyo yaklaşımı hem öğrencinin hem de yürütücünün stüdyo ortamında daha aktif olmasını sağlayabilecektir. Hem kavramsal hem de uygulama anlamında bir şeyleri ters yüz etme çabası içerisinde bu-

lunmak, özgün süreçlerin ortaya çıkabilmesinde bir adım olarak görülmelidir.

Tüm bu süreçlerin karşılıklı olduğu ve en önemli şeylerden birinin iletişim olduğu unutulmamalıdır. Kalıplar sadece öğrenciler için değil, tanım altına sokulmuş tüm yürütücüler için de geçerlidir. Yürütücü de bu ortama kendini aktif olarak konumlandırabilmelidir. Birey kendini, başkaları olmadan keşfedemez. Kendini keşfedemeyen birey ise neyi nasıl yapacağını bilemez, öğrenemez. Dolayısıyla öğrenmek kendini keşifle başlar. Kendini keşif ise paylaşmak ile... Bu paylaşım ile sağlanabilen doğal akış, kişinin ve ortamın aktifliğini de betimlemektedir. Aktiflik ise normalin/olağanın, oluşun dışına çıkan; hızlandırılmış bir kavram değildir. Aksine o an ne gerektiriyor ise onu yapmak, zorlamamak ve anın akışına gerçek anlamda dâhil olabilmektir.

Aktif stüdyo, farklılaşan bir ortam olarak değil; güne uyum sağlamış, onunla birlikte akışına devam eden bir ortam olarak görülebilmelidir. Stüdyonun bu bağlamda aranişi, bir geri kazanım süreci olarak düşünülebilir. Hızla açılan mimarlık bölümleri ve artan öğrenci kontenjanları göz önünde bulundurulduğunda alternatif olarak harmanlanmış ortam denemelerinde bulunmak önemlidir. Çalışma kapsamında geliştirilen ve katılımcı etkileşimi ile anlamlandırılan "aktif stüdyo" kavramı, farklı çalışmalar kapsamında deneyimlenmelidir. Farklı bileşenler ve katılımcılar ile yeni etkileşimler kurulabilecek; mimari tasarım eğitim ortamına ilişkin paylaşımlar artabilecektir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif öğrenme. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adorno, T. M. ve Horkheimer, M. (2014). Teori ve pratik üzerine. O. Kılıç (Çev.). Metis Yayınları.
- Altun, N. (2012). Arzu mimarlığı. İletişim Yayınları.
- Artaud, A. (2002). Tanrı yargısının işini bitirmek için. E. Özdoğan (Çev.). Sel Yayıncılık.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırmacı paradigma: Öğrenmeyi öğrenme. *Tasarım Kuram Dergisi*, 11(20), 1-18. <https://doi.org/10.23835/tasarimkuram.239579>
- Bacanlı, H. (2006). Gelişim ve öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ballantyne, A. (2012). Mimarlar için Deleuze ve Guattari. A. U. Kılıç (Çev.). Yem Yayınları.
- Caperton, I. H. (2012, October 17). Before we flip classrooms, let's rethink what we're flipping to. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/rethinking-the-flipped-classroom-ident-harel-caperton>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Chatti, M. A., Jarke, M., ve Specht, M. (2010). The 3P learning model. *Educational Technology & Society*, 13(4), 74-85.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, Fourth Edition. Pearson.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). Gömülü teori. Edam Yayınları.
- Çetin, N. M. ve Altun, A. (2014). Uyarlanabilir öğrenme ortamları ve bir model önerisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(3).
- Foust, T. (2012). Special guest article: A tip of the hat to the flip of the class. *Illinois Music Educator*, 73(2), 100.
- Groat, L. ve Wang, D. (2013). *Architectural research methods*, Second Edition. John Wiley & Sons.
- Güven, M. (2016). Yapılandırmacı Yaklaşım. C. Bayrak (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 150-178). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hertz, M. B. (2015, December 22). The flipped classroom: Pro and con. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>
- Jay, M. (2012). Deneyim şarkıları: Evrensel bir tema üzerine modern çeşitlemeler. B. E. Aksoy (Çev.). Metis Yayınları.
- Karatani, K. (2006). Metafor olarak mimari. B. Yıldırım (Çev.). Metis Yayınları.
- Keppell, M. (2014). Personalised learning strategies for higher education. *The future of learning and teaching in next generation learning spaces international perspectives on higher education research*, 12, 3-21. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000012001>
- Lufenberg, D. (2010, Kasım). Hatalarımızdan nasıl öğrenebiliriz? [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/diana_laufenberg_how_to_learn_from_mistakes?language=tr
- MEF Üniversitesi. (b.t.) Flipped Learning. <https://www.mef.edu.tr/tr/flipped-learning#gsc.tab=0>
- Şahin, M. ve Kışla, T. (2013). Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları: Literatür incelemesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 81-91.
- Şimşek, N. (2015). Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar. Akçağ Yayınları.
- Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özden, Y. (2005a). Öğrenme ve öğretme. Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005b). Eğitimde yeni değerler. Pegem Yayınları.
- Pallasmaa, J. (2011). Tenin gözleri: Mimarlık ve duyular. A. U. Kılıç (Çev.). Yem Yayınları.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. SAGE Publications Inc.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, 9(5), 1-6.
- Resnick, M. (2002). Re-thinking learning in the digital age. G. Kirkman (Der.). *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World* içinde. Oxford University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Teknik Üniversitesi. (b.t.) Bologna bilgi sistemi: Mimarlık lisans programı. <http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=program/view&id=50&aid=38>